



T.C.

TOROS ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

PSİKOLOJİ ANA BİLİM DALI

PSİKOLOJİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**7. VE 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN EMPATİK EĞİLİMLERİ İLE
SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENME BECERİLERİNİN
ZİHİN KURAMINI YORDAMASI**

SİBEL FURTANA

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ŞUBAT 2018



T.C.

TOROS ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

PSİKOLOJİ ANA BİLİM DALI

PSİKOLOJİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**7. VE 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN EMPATİK EĞİLİMLERİ İLE
SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENME BECERİLERİNİN
ZİHİN KURAMINI YORDAMASI**

SİBEL FURTANA

DANIŞMAN

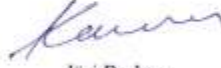
Yrd. Doç. Dr. Sema Bengi GÜRKAN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ŞUBAT 2018

YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL VE ONAY SAYFASI

Sibel FURTANA tarafından hazırlanan "7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Empatik Eğilimleri ile Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerinin Zihin Kuramını Yordaması" başlıklı bu çalışma 06/02/2018 tarihinde yapılan savunma sınavı sonunda oybirliği ile başarılı bulunarak jürimiz tarafından Psikoloji Ana Bilim Dalı, Psikoloji Yüksek Lisans Programı tezi olarak kabul edilmiştir.



Jüri Başkanı
Prof. Dr. Kamuran ELBEYOĞLU



Jüri Üyesi
Doç. Dr. Serdarhan Musa TAŞKAYA
(Mersin Üniversitesi)



Jüri Üyesi
(Danışman)
Yrd. Doç. Dr. Fatma Sema GÜRKAN

Savunma Sınav Jürisi Tarafından Tezin İmzalı Nüshasının Teslim Tarihi : 06.03.2018

Jüri tarafından kabul edilen bu tezin Yüksek Lisans Tezi olması için gerekli şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.



Prof. Dr. Haluk KORKMAZYÜREK
Enstitü Müdürü

ETİK BEYAN

Toros Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu çalışmada;

- Sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Sunduğum çalışmanın özgün olduğunu,

bildirim, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarımı kabullendiğimi beyan ederim.

06/02/2018

Sibel FURTANA

7. VE 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN EMPATİK EĞİLİMLERİ İLE SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENME BECERİLERİNİN ZİHİN KURAMINI YORDAMASI

(Yüksek Lisans Tezi)

Sibel FURTANA

TOROS ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

2018

ÖZET

Zihin kuramı, inanç, istek, niyet, hayal, duygu gibi zihinsel durumlardan çıkarsama yaparak eylemde bulunmak şeklinde tanımlanmaktadır (Wellman ve Estes, 1986). Araştırmanın amacı, ortaokul 7. ve 8. sınıfta okuyan öğrencilerin, cinsiyet, sınıf, anne baba eğitim düzeyi gibi değişkenler ile birlikte empatik eğilimleri ve sosyal duygusal öğrenme becerilerinin zihin kuramını yordama gücünü incelemektir. Araştırmanın yöntemi “İlişkisel Araştırma Tahmin Modelidir.” Araştırmanın verileri “Kişisel Bilgi Formu”, “Empatik Eğilim Ölçeği”, “Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği” ve “Dokuz Eylül Üniversitesi Zihin Kuramı Ölçeği” kullanılarak elde edilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde öğrencilerin empatik eğilimlerinin ve sosyal duygusal öğrenme becerilerinin, zihin kuramını yordama gücünü belirlemek için çoklu regresyon analizleri yapılmıştır. Çalışma grubunu 2016-2017 Eğitim-Öğretim yılında, Mersin İlinde bulunan Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı, altı farklı devlet ve özel okulda ki, 7 ve 8. sınıflarda okuyan öğrenciler oluşturmuştur. (n=360) Bunların %44,72'i (n=161) erkek, %55,28'i (n=199) kız öğrencilerdir. Örneklemen evreni temsil ettiği varsayılmıştır. Örneklem seçiminde maksimum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, sosyal duygusal becerilerin (p=0,038), cinsiyet (p=0,01), sınıf (p=0,001), baba öğrenim durumu ile (p=0.003) zihin kuramını yordama gücü arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Empatik eğilimde ise (p=0,53) zihin kuramını yordama gücü açısından anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bulgular kuramsal temeller ışığında tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Zihin Kuramı, Zihin Kuramını Yordayan Değişkenler

THE PREDICTION OF 7TH AND 8TH GRADE STUDENTS EMPATHIC TENDENCIES AND SOCIAL EMOTIONAL LEARNING ABILITIES IN THE THEORY OF MIND

(M. Sc. Thesis)

Sibel FURTANA

TOROS UNIVERSITY

INSTITUTE OF SOCIAL SCIENCE

2018

ABSTRACT

The theory of mind can be explained as one's action based on mental states such as belief, demand, intention, imagination, emotion (Wellman and Estes, 1986). The purpose of this work is to gain a deeper understanding in the prediction capabilities of the mind theory of variables such as gender, class level, educational level of their parents empathic tendencies and their social emotional learning skills at secondary schools. In this work, the Relational Research Prediction Model is applied as a research method. The methods that were applied to collect data are namely: Demographic Information Form, Empathic Tendency Scale, Social Emotional Learning Skills Scale, and the Dokuz Eylül University Mind Theory Scale. The multiple regression analysis were applied to analyze data that were collected to determine the effect of emotional emphatic tendency and social emotional learning skills of students on the capabilities of mind theory. In total, 360 students (7th and 8th grade) were participated to the research. These students were chosen among six different private and public schools in the Mersin province. Among these students, the female to male ratio is 55.28% boys (n=161), 44.72% girls (n=199). It is assumed that the sample represents the universe. For selecting samples, the maximum sampling method was applied. This study showed that there is a significant relationship between prediction capabilities of the mind theory and the variables such as social emotional learning skills ($p=0.038$), gender ($p=0,01$), class level ($p=0,001$), parental educational level ($p=0.003$). However, there is no significant relationship between the prediction capabilities of empathic tendencies and mind theory. The findings are examined in light of theoretical bases.

Key Words: Theory Of Mind, Variables That Predict The Theory Of Mind

TEŞEKKÜR

Tez sürecinde, çalışmanın her aşamasında kıymetli bilgi, birikim, tecrübeleri ile bana yol gösterici olan, zamanını, ilgisini ve güler yüzünü esirgemeyen değerli danışmanım Yrd. Doç. Dr. Sema Bengi GÜRKAN' a desteğinden dolayı teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitimim süresince, değerli zamanını ve bilgilerini paylaşmış olan Prof. Dr. Kamuran ELBEYOĞLU, Prof. Dr. Banu YAZGAN İNANÇ ve Yrd. Doç. Dr. Münir Yalçın ORTAKALE' ye teşekkür ederim.

Tez fikrimin oluşmasında ve istatistik aşamasındaki yardımlarından ötürü değerli arkadaşım Uzm. Psk. Atanur AKAR'a teşekkür ederim.

Tez sürecimdeki yardımlarından dolayı, Fatih Ortaokulu, Gazipaşa Ortaokulu, 24 Kasım Ortaokulu, Pirireis Ortaokulu, Toros Koleji ve Doğa Koleji müdür, müdür yardımcıları ve rehber öğretmenlerine ve çalışmama katkı sunan tüm öğrencilere teşekkür ederim.

Son olarak eğitim hayatım boyunca bana her zaman destek veren aileme ve her anımda desteğini yanımda hissettiğim sevgili eşim Engin FURTANA'ya teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
TEŞEKKÜR	vi
İÇİNDEKİLER	vii
ÇİZELGELERİN LİSTESİ	x
ŞEKİLLER	xii
SİMGELER ve KISALTMALAR.....	xiii
EKLER LİSTESİ	xiv
GİRİŞ.....	1
Araştırma Probleminin Tanımı	3
Araştırmanın Amacı	4
Araştırmanın Önemi.....	4
Araştırmanın Yöntemi.....	4
Varsayımlar	5
Araştırmanın Kısıtları	5
Tanımlar	5

BİRİNCİ BÖLÜM LİTERATÜR ARAŞTIRMASI

1. KURAMSAL ÇERÇEVE VE TANIMLAR

1.1. Zihin Kuramının Doğuşu ve Tanımı.....	6
1.2. Zihin Kuramının Önemi.....	8
1.3. Zihin Kuramının Ortogenezi	9
1.4. Zihin Kuramı ile İlgili Teoriler	13

1.4.1.	Modüler teori (Modul theory)	13
1.4.2.	Simulasyon teorisi (Simulation theory).....	16
1.4.3.	Kuram kuramı.....	18
1.4.4.	Üst temsil yeteneği kuramı.....	20
1.5.	Zihin Kuramının Test Edilmesi	23
1.5.1.	Birinci derece yanlış inanç görevi.....	23
1.5.2.	İkinci derece yanlış inanç görevi.....	25
1.5.3.	Metafor ve ima algısı.....	27
1.5.4.	Faux pas kavrama görevi (Gaf yapma, pot kırma)	28
1.6.	Zihin Kuramı ile İlgili Araştırmalar.....	30
1.6.1.	Yurt içinde yapılan araştırmalar.....	30
1.6.2.	Yurt dışında yapılan araştırmalar	32
1.7.	Empatinin Tanımı ve Tarihçesi.....	34
1.8.	Empati Kavramının Öğeleri.....	36
1.9.	Empati Kavramının Bileşenleri.....	38
1.10.	Empati Kavramının Aşamalı Sınıflandırılması.....	39
1.11.	Empati ve Zihin Kuramı İlişkisi	41
1.12.	Empati ile İlgili Araştırmalar	42
1.12.1.	Yurt içinde yapılan araştırmalar.....	42
1.12.2.	Yurt dışında yapılan araştırmalar	46
1.13.	Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerinin Tanımı ve Önemi.....	47
1.14.	Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerinin Sınıflandırılması.....	49
1.14.1.	İletişim becerileri	49
1.14.2.	Problem çözme becerileri.....	51
1.14.3.	Stresle başa çıkma becerileri.....	52
1.14.4.	Kendilik değerini arttıran beceriler	53
1.15.	Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri ve Zihin Kuramı İlişkisi	55
1.16.	Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri ile İlgili Araştırmalar	57
1.16.1.	Yurt içinde yapılan araştırmalar.....	57
1.16.2.	Yurt dışında yapılan araştırmalar	59

İKİNCİ BÖLÜM
ZİHİN KURAMINI YORDAYAN DEĞİŞKENLER

2. YÖNTEM VE BULGULAR

2.1.	Araştırma Modeli	62
2.2.	Araştırma Probleminin Tanımı	63
2.3.	Araştırmanın Amaçları.....	63
2.4.	Veri Toplama Araçları	64
2.4.1.	Dokuz Eylül zihin teorisi ölçeği (DEZİTÖ).....	65
2.4.2.	Empatik eğilim ölçeği (EEÖ)	68
2.4.3.	Sosyal duygusal öğrenme becerileri ölçeği (SDÖBÖ).....	69
2.4.4.	Kişisel bilgi formu	70
2.5.	Araştırma Evren ve Örneklemi.....	70
2.6.	Bulgular.....	71
2.6.1.	Betimsel istatistikler	71
2.6.2.	Verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması	80
2.6.2.1.	Normallik testleri sonuçları	80
2.6.2.2.	Zihin kuramını yordayan değişkenler analiz sonuçları.....	81

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

SONUÇ ve DEĞERLENDİRME

SONUÇ ve ÖNERİLER.....	90
KAYNAKLAR.....	96
Ek-1 Kişisel Bilgi Formu.....	104
Ek-2 Dokuz Eylül Zihin Teorisi Ölçeği	106
Ek-3 Empatik Eğilim Ölçeği	124
Ek-4 Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği	125
ÖZGEÇMİŞ.....	128

ÇİZELGELERİN LİSTESİ

Çizelge	Sayfa
Çizelge 1.1. Birinci derece yanlış inanç görevi.....	24
Çizelge 1.2. Birinci derece yanlış inanç görevi.....	25
Çizelge 1.3. İkinci derece yanlış inanç görevi.....	26
Çizelge 1.4. Metafor ve ironi kavrama görevleri.....	27
Çizelge 1.5. Faux pas kavrama görevi.....	29
Çizelge 2.1. Sosyal duygusal öğreme becerileri ölçeği alt boyutları ve faktör maddeleri.....	69
Çizelge 2.2. Örnekleme oluşturan okulların durumlarının frekanslarına göre sayısal dağılımları.....	72
Çizelge 2.3. Örnekleme oluşturan öğrencilerin sınıf durumlarının frekanslarına göre sayısal dağılımları.....	72
Çizelge 2.4. Örnekleme oluşturan öğrencilerin cinsiyet durumlarının frekanslarına göre sayısal dağılımları.....	73
Çizelge 2.5.Örnekleme oluşturan öğrencilerin fiziksel engel durumlarının frekanslarına göre sayısal dağılımları.....	73
Çizelge 2.6. Örnekleme oluşturan öğrencilerin öğrencilerin aile yapısı durumlarının frekanslarına göre sayısal dağılımları.....	74
Çizelge 2.7. Örnekleme oluşturan öğrencilerin anne öğrenim durumlarının frekanslarına göre sayısal dağılımları.....	74
Çizelge 2.8. Örnekleme oluşturan öğrencilerin baba öğrenim durumlarının frekanslarına göre sayısal dağılımları.....	75
Çizelge 2.9. Örnekleme oluşturan öğrencilerin kardeş sayısı durumlarının frekanslarına göre sayısal dağılımları.....	76
Çizelge 2.10. Örnekleme oluşturan öğrencilerin kendini tanımlama durumlarının frekanslarına göre sayısal dağılımları.....	76
Çizelge 2.11. Örnekleme oluşturan öğrencilerin en iyi iletişimi kiminle kurup kurmama durumlarının frekanslarına göre sayısal dağılımları.....	77

Çizelge 2.12. Örnekleme oluşturan öğrencilerin sorun olduğunda önce kiminle paylaştığının frekanslarına göre sayısal dağılımları.	77
Çizelge 2.13. Örnekleme oluşturan öğrencilerin anne ilgisini değerlendirme durumlarının frekanslarına göre sayısal dağılımları.	78
Çizelge 2.14. Örnekleme oluşturan öğrencilerin baba ilgisini değerlendirme durumlarının frekanslarına göre sayısal dağılımları.	79
Çizelge 2.15. Örnekleme oluşturan öğrencilerin ebeveynleri tarafından anlaşılma durumlarının frekanslarına göre sayısal dağılımları.	79
Çizelge 2.16. Normallik testi sonuçları.	80
Çizelge 2.17. Çoklu regresyon model özeti.	81
Çizelge 2.18. Anova model geçerliliği.	82
Çizelge 2.19. Regresyon analizi sonucunda belirlenen istatistik ve katsayı değerleri ..	83
Çizelge 2.20. Sosyal duygusal öğrenme becerileri alt boyutları regresyon analizi model özeti ..	85
Çizelge 2.21. Anova model geçerliliği.	85
Çizelge 2.22. Regresyon analizi sonucunda belirlenen istatistik katsayı değerleri ..	86
Çizelge 2.23. Sınıf değişkeni t-test sonucu grup istatistiği.	87
Çizelge 2.24. Cinsiyet değişkeni t-test sonucu grup istatistiği.	88
Çizelge 2.25. Baba öğrenim durumu değişkeni grup ortalamaları ..	88
Çizelge 2.26. Baba öğrenim durumu değişkeni Anova test sonucu tanımlanan veriler ..	89

ŞEKİLLERİN LİSTESİ

Şekil	Sayfa
Şekil 1.1. Empatinin aşamalı sınıflandırılması	39
Şekil 2.1.Araştırma modelleri şeması.....	62



SİMGELER ve KISALTMALAR

Bu çalışmada kullanılmış bazı kısaltmalar, açıklamaları ile birlikte aşağıda sunulmuştur.

Açıklama

ÇİZKTB	Çocuklar İçin Zihin Kuramı Test Bataryası
DEZİTÖ	Dokuz Eylül Zihin Teorisi Ölçeği
DEZTÖ	Dokuz Eylül Zihin Teorisi Ölçeği
EBÖ-B	Empatik Beceri Ölçeği B Formu
EEÖ	Empatik Eğilim Ölçeği
OSB	Otizm Spektrum Bozukluk
SDBÖ	Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri
SDÖBÖ	Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği
TEDİL	Türkçe Erken Dil Gelişim Testi
ZK	Zihin Kuramı

Açıklama

EDD	Eye Direction Detector (Göz Yönü Saptayıcısı)
ID	Intentionality Detector (Amaçsallık Saptayıcısı)
SAM	Shared Attention Mechanizm (Paylaşılmış Dikkat Mekanizması)
ToMM	Theory Of Mind Mechanism (Zihin Kuramı Mekanizması)

EKLER LİSTESİ

	Sayfa
Ek-1: Kişisel Bilgi Formu	106
Ek-2: Dokuz Eylül Zihin Kuramı Ölçeği (DEZİTÖ)	108
Ek-2: Empatik Eğilim Ölçeği (EEÖ).....	126
Ek-2: Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği (SDÖBÖ).....	127



GİRİŞ

Zihin kuramı, kişinin kendi arzularının, inaçlarının, niyetlerinin, sorumluluklarının, deneyimlerinin, karşısındaki kişiden farklı olduğunu anlama ve çıkarsamalar yaparak eylemde bulunma yetisidir. Çocuklar, çevreleri ile iletişim kurabilme aşamasında diğer insanların davranışlarını anlama ve yordama yeteneğini kullanırlar. Bebek doğduğu andan itibaren bu yetenek gelişmeye başlar. Çocuğun günlük yaşamındaki oyun ortamları, sosyal deneyimleri, kurduğu iletişimin şekli, niteliği ve niceliği onun zihinsel süreçleri öğrenmesine yardımcı olurken, zihin kuram yeteneklerinin gelişmesinde destek sunar. (Özen, 2011).

Zihin kuramına göre çocukların bakış açısında iki ayrı düzey vardır. Birinci düzey çocuk, basit bir yaklaşımla karşısındaki kişinin her hangi bir durumu farklı tecrübe ettiğini bilir. İkinci düzeyde ise çocuk, bir dizi karmaşık kurallar içerisinden, karşısındaki kişinin ne gördüğünü ve tecrübe ettiğini çözmek için çaba sarfeder. İkinci düzey daha üst bir mental yeterlilik gerektirir. Dolayısıyla 2-3 yaşlarındaki çocuklar birinci düzey bilgiye sahip, ikinci düzey bilginin ise 4-5 yaşlarında ortaya çıktığı söylenebilir (Özen, 2011). Bu nedenle zihin kuramını açıklamaya çalışan teorik açıklamalar, zihin kuramında özellikle dört yaşlarında meydana gelen değişimlere odaklanmışlardır (Kaysılı, 2014). Bu değişimler 3-4 yaşlarında birinci derece yanlış inanç ile başlar, ikinci derece yanlış inanç, metafor, imayı anlama (ironi) algısını kavrama ve 9-11 yaşlarında gaf yapma (faux pas) kavramı ile zihin kuramı gelişimini gelişimsel sürecinde tamamlar (Özen, 2011).

Bireyin çevresindeki diğer insanların davranışlarını anlama ve onların davranışlarını yordama yeteneği, etkili bir iletişim için önemli bir kapasitesidir. İnsanlar, zihin kuramı gelişim sürecinde diğer insanların zihinsel durumlarını modellerler onlara atfettikleri zihinsel durumlar ile davranışlarını yordar ve açıklarlar (Değirmencioglu, 2008).

Alanyazında çocukların zihin kuramı becerilerinin gelişiminde bazı faktörler önem arz etmektedir. Sırasıyla; zekâ yaşı, nörolojik özellikler, takvim yaşı, ailedeki deneyimler, dil becerileri, kardeş sayısı, eğitim, cinsiyet, kültürel özellikler ve ailenin etkileşim şeklidir (Erdem ve Ege, 2011). Araştırmalarda bireyin takvim yaşı arttıkça karşısındaki kişinin düşüncelerini daha iyi yordayabildiği, atıfta bulunabildiği belirtilmiştir. Çocukların

gelişimsel olarak, faux pas (gaf yapma) yani bir durumu tanımlama, anlama gibi daha ileri düzey zihin becerilerini 9- 11 yaşları arasında geliştirdikleri söylenmektedir. Kızlarda 9 yaş, erkeklerde ise 11 yaş civarında geliştiği düşünülen bu yeteneğin gelişiminde cinsiyet farklılığı görülmektedir. (Değirmencioğlu, 2008). Ayrıca ebeveynlerin çocuklarını bilişsel durumlar hakkında konuşmaya yönlendirmeleri, günlük yaşamda ki zihinsel durumlara ilişkin becerilerini kullanmasına olanak sağlanması ve kendisini ifade etmesine yönelik ortam oluşturulması, bireyin zihin kuramı becerilerinin gelişimini pozitif yönde etkilemektedir (Erdem, Ege, 2011).

Kişinin, kendi inancından farklı olarak diğer insanların inançlarının farklılık gösterebileceğini anlaması ve bu kişilerin kendi inançlarına göre davranabileceğini bilmesi, başarılı sosyal etkileşim ve iletişim için oldukça önemlidir (Değirmencioğlu, 2008). 12-14 yaşta ergenlikle birlikte yetişkinler gibi düşünen çocuklar tümevarımsal ve tündengelsel akıl yürütme, değer geliştirme gibi özelliklere sahip olmaktadır. Bireyin zihin gelişimi onun hem doğuştan getirdiği zihin gücüne hem de çevresiyle etkileşimi sonucunda edindiği yaşantılara dayanmaktadır. Çevreyle yapılan bu etkileşim bireyin zekasının gelişmesini böylece de zihinsel örüntüsünün değişmesini sağlamaktadır (Doğan, 2007). Çocuk artık başkalarının neden o şekilde davrandıklarını açıklayabilmekte ve başkalarının davranışları hakkında çıkarımlarda bulunabilmektedir (Ertuğrul, 2011). Zihin kuramı gelişimi çocuğun sosyal gelişimini pozitif yönde etkilemektedir. Pek çok araştırmaya göre zihin kuramı becerisi iyi düzeyde olan çocukların (özellikle yanlış-kanı atfi becerisi), sosyal etkileşim sürecinde de başarılı olmaktadır (Flavel, 2004). Çocukların sözel ve sözel olmayan olayları anlamlandırması, arkadaş edinmesi, sınıf içi iletişimi, zihin kuramı becerilerinin etkili bir şekilde kullanımını gerektirmektedir (Erdem, Ege, 2011).

İletişim kurma sosyal bir varlık olan insanın en temel ihtiyacıdır. Bu süreç, karşılıklı olarak bireylerin birbirlerinin duygu düşüncelerini anlamalarını içermektedir. İletişimin sağlıklı olabilmesi için, diğer kişilerin anladıklarını, hissettiklerini ve özel durumlarda nasıl davranacaklarını bilmek önemlidir. Sağlıklı yapı oluşturulamadığında iletişimin imkânsız olacağı söylenebilir. Etkili ve pozitif bir iletişimin gerçekleşebilmesi içinde, empatinin varlığı önem kazanmaktadır. Birey burada iletişim kurulan kişinin yerine kendisini koyup, onun gibi düşünmeye, onun hissettiklerini paylaşmaya başlayarak empatik becerilerini kullanır (Aydın, Açar, 2013). Görüldüğü gibi insanların birbirini anlamasında empati

karşımıza önemli bir beceri olarak çıkmaktadır. Günlük yaşamda bireylerarası iletişimin gerekliliği empatinin varlığının önemini arttırmaktadır. (Rehber, 2009)

Sosyal becerilerin temelinde empati yer almaktadır. Empati kurma becerisi sağlıklı iletişimin kurulmasında önemli bir yer tutar. Empatik davranışlar kişilerarası çatışmaları engeller (Gökler, 2009) İletişim de çatışma çözme davranışları ve empati iç içe geçmiş halkalar gibidir. Bireyin sosyalleşmesi ile ailesi dışında diğer kişileri fark ettiği bir dönem olan ilköğretimde bu iki becerinin geliştirilmesi önem kazanmaktadır. (Yörükoğlu, 1996). Özellikle ilköğretim ikinci kademedeki (12-14 yaş öğrencileri) gelişen beden yapısı ile birlikte aile, arkadaş ve diğerleri ile ilişkiler farklılaşmakta, duygusal yönden de değişimler olmaktadır. Bireyin değişime uyum sağlaması açısından empati ve çatışma çözme davranışları önem kazanmaktadır (Rehber, 2007).

Literatürde empatinin dört ana bileşeninden bahsedilmektedir. Bunlar: bilişsel bileşen, duygusal bileşen, algısal bileşen ve bildirim bileşenidir (Eroğlu, 1995). Bireyin karşısındaki kişinin rolüne girerek onun hissettiklerinin aynısını hissetmesi duygusal nitelikli bir etkinlik olup onun ne düşündüğünü anlaması ise bilişsel nitelikli bir etkinliktir. Duygusal rol almanın ön şartının bilişsel rol alma olduğu söylenebilir (Rehber, 2007). Zihin teorisi kavramı ile empati kavramı, sosyal bilişin birbirine yakın iki yönüdür. Literatürde ve günlük yaşamda bu iki kavram birbiri yerine kullanılabilir. Çünkü temelde empatide zihin teorisinde kendimizi diğer bir kişinin yerine koyma yeteneğimize işaret etmektedir (Singer, 2006). Ancak, empati merkeze duyguyu alması (Völlm ve ark. 2006) ve diğerlerinin duygusal ifadelerini paylaşma ve çıkarsama yeteneği (Gallese, 2003) şeklinde tanımlanmasıyla zihin teorisi yeteneğinden ayrılır.

Araştırma Probleminin Tanımı

Araştırmanın problemi 7. ve 8. sınıf öğrencilerin empatik eğilimleri ve sosyal duygusal becerilerinin zihin kuramını yordama gücü nedir? olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın Amacı

7. ve 8. sınıf öğrencilerinin empatik eğilimleri ile sosyal duygusal öğrenme becerilerinin zihin kuramını yordama gücünü belirlemektir.

Araştırmanın Önemi

Zihin kuramı belirli alanlardaki araştırmalara konu olmuştur. Literatür incelendiğinde özellikle psikiyatri ve özel eğitim alanlarına ilişkin araştırmalara rastlanmıştır. Normal gelişim gösteren bireylere yönelik sosyal, duygusal süreçlere ilişkin çalışmalar incelendiğinde ise, gerek dünyada gerek ülkemizde kavramsal ve ilişkisel açıdan literatürün yetersiz olduğu gözlenmiştir. Literatürdeki bu eksiklikler nedeniyle normal gelişim gösteren bireylerin zihin kuramı üzerine çalışılacak olup ilerideki araştırmalar içinde anlamlı bir model olacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Yöntemi

Araştırmanın modeli ilişkisel araştırma tahmin modelidir. Bu modelde bir değişkenin henüz görünmeyen değerleri, o değişkeni tanımlayan gözlenebilen değişkenler yardımıyla tahmin edilmeye (kestirilmeye yordanmaya) çalışılır (Metin, 2014). Araştırmanın evrenini 2016-2017 eğitim öğretim yılında Mersin İlinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı 7 ve 8. sınıflarda okuyan 53132 öğrenci oluşturmaktadır. Örneklem grubu ise 360 öğrenciden oluşmaktadır.

Araştırmanın verileri “Kişisel Bilgi Formu”, “Empatik Eğilim Ölçeği (EEÖ)”, “Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği (SDÖBÖ)” ve “Dokuz Eylül Üniversitesi Zihin Kuramı Ölçeği (DEZİTÖ)” kullanılarak elde edilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde öğrencilerin empatik eğilimlerinin ve sosyal duygusal öğrenme becerilerinin zihin kuramını yordama gücünü belirlemek için SPSS programı kullanılarak çoklu regresyon analizleri yapılmıştır.

Varsayımlar

Örneklemin evreni temsil ettiği ölçeklerin uygulandığı öğrenci grubunun soruları tarafsız ve ciddi bir şekilde cevaplandığı ve DEZİTÖ’de cevapların puanlama sisteminde araştırmacının tarafsız davrandığı varsayılmıştır.

Araştırmanın Kısıtları

Araştırma 2016-2017 eğitim öğretim yılında, Mersin İlinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı bünyesindeki altı farklı devlet ve özel okuldaki 7 ve 8. sınıflarda okuyan öğrenciler ile sınırlıdır. Yöntem açısından genel tarama modeli ile sınırlıdır. Aynı zamanda uygulanan ölçekler örneklem grubun sadece zihin kuramını yordama becerilerini ölçmeye yöneliktir.

Tanımlar

Zihin Kuramı : Zihin kuramı başkalarının zihinsel durumlarından (düşünceler, inançlar, istekler ve niyetler vb) anlam çıkarma, bu bilgiyi onların ne söyleyeceklerini yorumlamada kullanabilme, nasıl davranacaklarını sezebilme ve bir sonra ne yapacaklarını tahmin edebilme becerisi olarak tanımlanır (Howlin, Baron-Cohen, Hadwin, 2016)

Sosyal Gelişim : Bireyin doğduğu andan itibaren içinde bulunduğu çevrenin, kültürün değerlerine ve davranışlarına uyum sağlama sürecidir (Samur, 2011)

Duygusal Gelişim : Kişinin duygusal okuryazarlığının gelişmesiyle birlikte çevresiyle, yetişkinlerle, akranlarıyla sağlıklı ilişkiler kurup yürütebilmesi, kişisel duygularını tanıyıp adlandırabilmesi ve bunları uygun şekilde ifade edebilmesini kapsar (Hromek ve Roffey, 2009).

Empati : Rogers’a (1983) göre empati, bireyin kendisini karşısındaki kişinin yerine koyarak, olaylara onun bakış açısından bakabilmesi, onun duygu ve düşüncelerini, doğru olarak anlaması, hissetmesi ve durumu ona iletebilmesi sürecidir (Akt: Gökler, 2009).

Empatik Eğilim : Empatinin duygusal boyutunu oluşturan empatik eğilim, bireyin empati yapabilme potansiyeli olarak açıklanabilir (Karaca, Açıkgöz, Akkuş, 2013).

BİRİNCİ BÖLÜM

LİTERATÜR ARAŞTIRMASI

1. KURAMSAL ÇERÇEVE VE TANIMLAR

1.1. Zihin Kuramının Doğuşu ve Tanımı

Piaget 1930'lu yıllarda, çocukların düşünce sistemleri üzerine yapmış olduğu çalışmalarla zihin teorisi adına anlamlı bir başlangıç yapmıştır. Bu süreçte çocukların kendi ve başkalarının zihnini keşfetme sürecinin incelenmesi önemli bir adım olmuştur. Piaget, çocukların rüya gibi soyut zihinsel olaylara verdikleri sözel cevapları yorumlayarak veya çocukların davranışlarını gözlemleyerek zihinsel olayları ne şekilde anladıklarını araştırmıştır (Miller, 2001). Gözlem ve yorumlama ile çocukları izleyen ve inceleyen Piaget, 3-5 yaş arasındaki işlem öncesi dönemde bulunan çocuklar için, ben merkezci bir yaklaşımda olduklarını, çevresindeki diğer insanların kendisinden farklı şekillerde düşünebileceğini algılayamadığını öne sürmüştür. Piaget bu yaklaşımı ile aslında gelişimin farklı evrelerinde çocuğun düşünce yapısında farklılaşabileceğini göstermiştir. Yapmış olduğu çalışmalarla Piaget, çocuğun gelişimine geniş bir çerçeveden bakarak algısal, duygusal ve kavramsal olarak benmerkezci oldukları sonucuna varmıştır. Piaget ile temellenen, çocukların düşünce sistemlerinin araştırılması, zihin kuramı kavramının literatüre girişi ile farklı bir perspektif ve yöntem bilim kazanmıştır (Ertuğrul, 2011).

Psikoloji literatürüne, zihin kuramı teriminin girişi farklı şekillerde gerçekleşmiştir. İlk zihin kuramı terimi Premack ve Woodruff (1978) primat bilişini araştırırken kullanmış olup, şempanzeler ile bazı çalışmalar yapmış ve zihin kuramı üzerine yordamalarda bulunmuşlardır. Yapmış oldukları araştırmada bir problem durum resmi göstermişlerdir. Resimde muza yetismeye çalışan bir insan bulunmaktadır. Daha sonra aynı problem durumuna ilişkin olası çözümler resim ile tekrar gösterilmiştir. Maymunlar çözüme yönelik gösterilen resimlerden, bir kutu üzerine çıkarak muzuyu yakalayan insan resmi gibi doğru çözümü seçmişlerdir. Premack ve Woodruff'a (1978) göre maymunlar, doğru resmi seçerken amaç/niyet ve bilgi/kanı gibi zihinsel durumlara atıfta bulunarak resimdeki kişinin muza ulaşmak istediğini ve muza nasıl ulaşacağını bildiğini düşünmüşlerdir. Başka bir deyişle maymunlar insanların zihinsel durumlarına atıf yaparak davranışları hakkında çıkarımda bulunmuşlardır.

Zihin kuramına ilişkin pek çok tanım yapılmıştır. Bu tanımların bazılarında zihinsel becerilere, bazıları ise sosyal becerilere yönelik atıfta bulunmuştur.

Premack ve Woodruff, yapmış oldukları araştırmayı baz alarak, zihin kuramından bahsetmiş ve bireyin kendisinin ve başkalarının zihinsel durumuna atıf yapabilme becerisi (akt. Ertuğrul, 2011) olarak tanımlamışlardır. Mitchell ve Lewis, zihin kuramını gerçeklik ve zihni ayırabilme ve davranışın sadece istek/arzu kaynaklı değil, inanç kaynaklı da olabileceğini fark edebilmeleridir (akt. Özen, 2011) şeklinde tanımlamıştır. Wellman ve Estes (1986)'e göre zihin kuramı inanç, istek, niyet, hayal, duygu gibi zihinsel durumlardan çıkarsama yaparak eylemde bulunmak (akt. Altıntaş, 2014) şeklinde tanımlanmıştır. Başka bir görüşe göre, zihin kuramı, kendinin ve diğer insanların niyetleri, inançları, istekleri ve duyguları içeren, akli durumlarını saptama ve bu içsel deneyimlerin dışsal davranışlarla nasıl bir ilgisi olduğunu anlama yeteneğidir (Wellman ve diğ., 2001) şeklinde tanımlanmıştır.

Sosyal becerilere atıfta bulunarak yapılan tanımlar ise şu şekildedir. Zihin teorisini Baron-Cohen ve ark. (1985) sosyal beceri kapsamında diğer insanların inanabileceğini, hissedebileceğini ve isteyebileceğini bilmek olarak tanımlamışlardır (akt. Değirmencioğlu, 2008). Pisula (2010)'a göre ise zihin kuramı, sosyal etkileşimde olunan partnerin/diğerinin düşünce, duygu ve amaçları hakkında bir varsayım oluşturmak aracılığı ile onun davranışını açıklama veya öngörebilme becerisi olarak tanımlamaktadır (akt. Altıntaş, 2014).

Zihin teorisi, bebekler ve küçük çocuklarda Leslie (1987) tarafından zihinsel perspektif almanın gelişimsel sürecini tanımlamada kullanılmıştır. Zihin teorisi deyimi farklı bir tanıma göre ise günlük psikolojiyi vurgulamaktadır. Bu çerçevede kişinin kendisi ve çevresindeki diğer insanların sergiledikleri davranışları sonucunda, kendisinin ve diğer kişilerin inançlarını, isteklerini onların niyetlerini ve diğer içsel deneyimler gibi zihinsel durumlarını görmesidir (Wellman, Cross ve Watson 2001).

Leslie (1987) günlük psikolojiden, ve içsel deneyimlerden çıkarım yapmaktan bahsederek, sosyal gelişim ile duygusal gelişimi bir arada kullanarak tanımlamıştır.

1.2. Zihin Kuramının Önemi

Zihin kuramı, başkalarının davranışlarını tahmin edebilmek ve açıklayabilmek için insanların inanış, istek, bilgi gibi zihinsel durumlarına atıfta bulunabilme becerisidir. Zihindeki temsiller ile gerçek yaşam arasında ayırım yapmasını gerektiren bir süreç olarak tanımlanabilir (Erdem, Ege, 2011). Bireyin kendisi dışındaki diğer insanlarında farklı inançlara sahip olabileceğini ve bu inançları doğrultusunda davranabileceğini anlayabilmesi, karşısındaki kişiye hem zihinsel durumlar atfedebilmesine hem de sosyal becerilerini güçlendirmesine katkı sunacaktır. Bu katkı sosyal etkileşim ve iletişim becerilerinin gelişiminde destekler nitelikte olacaktır (Değirmencioğlu, 2008). Çocukların sosyal ve bilişsel gelişiminin de zihinsel durumlara ilişkin davranışların nedenlerini açıklayabilme ve tahminde bulunabilme önemli bir zihinsel süreçtir (Astington, 2003; Langdon, 2003).

Sosyal gelişimde oldukça önemli olan bu yetenek için gerekli olanlar nelerdir? Bu sorunun cevabını Gallagher ve Frith (2003) ifade ederken, diğer kişilerin davranışlarını onların inançları amaçları doğrultusunda anlama yeteneğimiz olarak tanımlar. Bu amaç ve inançların nasıl olması gerektiğine ilişkin bazı beklentilere sahip olabilmenin gerektiğini vurgular. Bu beklentiler bireyin, kendine özgü birikiminden, dünyaya ve çevresine ilişkin bilgi birikiminden aynı zamanda o kişinin ne yaptığına ilişkin gözlemlerimizden elde edilir. Bireyin sergilediği davranışı bir inanca bağlayarak açıklarken, bu inancın gerçeklikten farklı olduğu bilinmelidir. Gerçekle çatışsa bile, davranışın yönünü belirleyen gerçeklik değil, inançtır (akt. Değirmencioğlu, 2008).

Zihin teorisine sahip olabilmenin en temel özelliği, her insanın dünyaya farklı bir bakış açısı ile bakabileceğinin bilinmesidir. Ayrıca diğer insanların sergiledikleri davranışları anlamak ve yorumlayabilmek için dünyanın konumunu sadece kendi bakış açımızdan değil, diğer insanlarında bakış açısından görebilmeli ve bu iki bakış açısı arasındaki fark karşılaştırılarak ayrıştırılabilmelidir.

Kişinin zihin kuramına sahip olması, diğer kişilerin kendisinden farklı bir zihin yapısına sahip olduğunu farkedebilmesini, kendisinin veya diğer kişilerin inanç, niyet, istek gibi zihinsel durumlarını anlayabilmesini ve zihinsel olarak temsil edebilme yetisine

sahip olmasını gerektirmektedir. Kısacası zihin kuramına sahip olmak, kişinin kendisinin ve diğerlerinin zihninin içeriğini yansıtabilmesi demektir (Kayısı, 2013).

1.3. Zihin Kuramı Ortogenezi

Zihin kuramını yanlış kanı görevleri çerçevesinde ele alan araştırmalar çoğunlukla 3-5 yaşlar arasındaki döneme odaklanmış olsa da, zihin kuramının bir anda ortaya çıkan bir beceri olmadığı, belirli aşamalardan geçerek geliştiği gösterilmiştir (Wellman ve Liu, 2004). Çocuklarda zihin anlamının gelişimi, sadece yanlış kanı testlerine yanıt vermeye başlamalarıyla birlikte beliren anlık bir gelişimsel atak değil, aşamalı bir süreçtir. Kanı atfı, çocukların insanlarla günlük etkileşimlerinde anladıkları ve kullandıkları pek çok zihinsel durumdan yalnızca biridir (Yılmaz, 2014)

Bebekler yaşamın ilk yıllarından itibaren objeler ile insanlar arasındaki farkı kavrar. Bir yaşa doğru ise objeler ve insanlar arasındaki psikolojik bağı çözümler (Flavell, 1999). Bu süreçte çevresindeki diğer kişilerin davranışlarının niyetler ve amaçlar çerçevesinde şekillendiğini kavrar. Amaçsallığın anlaşılması önemlidir çünkü bu bilgi çocuğun, insanları eylemleri hedefleri tarafından yönlendirilen birer özne olarak betimlemesine yardımcı olur. Bu eylemler herhangi bir objenin hareketinden farklı olarak yorumlanır. Bebeklerin hareket eden objelere gösterdikleri ilginin, annelerinin jest ve mimiklerine gösterdikleri ilgiden farklı olduğu söylenebilir. Annenin jest ve mimiklerine olan ilgi daha fazladır (Yılmaz, 2014).

18 aylık çocuklar, zihinsel süreçler açısından isteklerin kişiden kişiye değişen içsel ve öznel bir yapı olduğunu kavramaya başlar. Günlük yaşamda istek terimlerini kullanır (Yılmaz, 2014). Dolayısıyla, zihin kuramı yeteneğinin 18 aylıkken ilk ortaya çıkan işaretlerle ortak dikkatle başladığı, gelişimsel olarak artarak devam ettiği ve 9 ile 11 yaşlarda da gaf yapma (faux pas) kavramı ile gelişimini tamamladığı ileri sürülür. Bu yetenekler, gelişim sırasına göre: birinci-derece yanlış inanç, ikinci-derece yanlış inanç, metafor, ironi algısı ve son olarak gaf yapmayı kavramadır (Özen, 2011).

Gelişim dönemleri içerisinde 18 ay denildiğinde, bu dönem bebekliğin sonu olarak kabul edilir. Bu dönemde dil gelişimi ve görsel algı gelişimleri hız kazanmıştır. Diğer insanların neye baktığını anlayabilmek için, görsel ortak dikkat (joint visual attention)

hareketlerini başlatırlar. Bu hareketler bebeğin sosyal-bilişsel ve iletişimsel yeteneklerinin gelişimine katkı sunmaktadır. (Flavell 1999). Gelişimsel olarak zihin teorisinin ilk kez ortak dikkat yeteneği ile kritik dönem olarak kabul edilen 18 ay civarında ortaya çıktığı kabul edilir (Değirmencioğlu, 2008) Burada kastedilen ortak dikkat bireyin sadece kendisinin neye baktığından çok, kendisi ve kendisi dışındaki diğer kişilerin aynı nesneye bakabildiğini anlayabilme kapasitesidir. Yani bir anlamda 18. aydan önce bebekler ‘annenin oyuncacı gördüğü’ gerçeğini belki anlayabilirlerken 18 ay civarında ‘anne benim gördüğüm oyuncacı görüyor’u anlamaya başlar (Stone ve ark. 1998). Ortak dikkat için en temel gereklilik hem yetişkinin hem de bebeğin üçüncü bir nesneye birlikte bakmalarıdır; ancak burada daha zorunlu olan gereklilik ise birinin o nesneye doğrudan sürekli bir bakış başlatarak diğerinin dikkatini kasten bu nesneye yönlendirmesidir; kısaca ortak dikkat farklı bireylerin farklı durumlara aynı zamanda dikkat edebileceği gerçekliğini yansıtmaktadır (Değirmencioğlu, 2008)

Zihin kuramı çalışmaları, çocukların diğer insanların davranışlarını, mental durumlarını muhakeme ederek açıklama yeteneğini araştırmaktadır. Son yıllarda yapılan araştırmalar okul öncesi çocuklarının, arzu, inanç ve niyet gibi mental durum kavramları edinmesine yoğunlaşmıştır (Özen, 2011).

Zihin kuramı, çocuğun gelişim sürecinde, her gelişim döneminin zihinsel özellikleri çerçevesinde, farklı mental kavramların anlaşılıyor olmasını içermektedir. Gelişim sürecinde bireysel farklılıklarda önem arz etmektedir. Bu çerçeveden bakıldığında bazı çocukların mental durum algılarının diğerlerinden önce veya sonra edinebileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Okul öncesi dönem zihin gelişimin en hızlı olduğu dönemdir. Bu dönemde çocukların mental kavramları karşılaştırmalarındaki gelişme tutarlı bir ilerleme ve devamlılık göstermektedir. Eş formattaki görevleri karşılaştırınca bile, istek algılayışı, inanç algılayışından önce geldiği görülmektedir (Özen, 2011).

Yapılan farklı araştırmalara bakıldığında da zihin kuramı içerik olarak, inanç ve isteğin algılanmasını gerektirir. Ancak çocukların isteklerini inançtan daha önce algılamakta olduğu araştırmalarda görülmektedir.

Zihin teorisi gelişimi sürecinde bir sonraki basamak olarak yap-ınan oyunu (pretend play) kabul edilir. Leslie (1987) tarafından yap-ınan oyunu zihinsel süreçlerin oluşumunda önemli bir parça olarak görülmesi ilk defa kavram olarak kullanılmasını sağlamıştır. Leslie'ye göre (1987) 18 ile 24. aylar arasında yap-ınan oyunu başlamaktadır. Bu oyun yardımıyla oluşan üst-temsili kapasitesinin çocuğun bazı durumlarda kafasının karışmasına engel olduğunu (örn; bir kişinin bir muzun telefonmuş gibi kullandığı durum gibi) ve bunu zihinsel olarak muzun geçici rol kimliğini (telefon) onun kalıcı kimliğinden (muz) ayırıştırarak (decoupling) yaptığını; dolayısıyla da bunun zihinselleştirme yeteneğinin belirli bir gösterimi olduğunu ileri sürmektedir. Leslie (1987) tarafından kullanılan ayırışma terimi ile gerçek olayların temsilleri ve düşüncedeki temsillerin farklılıklarını açığa kavuşturduğu söylenmektedir. Bu dönemde çocuk gerçek ile gerçek olmayı ayırtedebilmekte olup, nesnelerin temsili yada farazi durumlarını ayırıştırabilmektedir. 2 yaş çocuklarının yap-ınan oyununu kavraması ile örtük birçok zihinsel durumu anlamaya ve bu doğrultuda diğer insanların davranışlarını anlayarak kendi davranışlarını yönetmeye başlarlar (Değirmencioğlu, 2008).

Zihin kuramı açısından 3-4 yaşlar önemli gelişmelerin olduğu bir dönemdir. Bu dönemde çocuk, gerçek ile görünen arasındaki farkı anlamaya başlar. Aynı zamanda yanlış kanıları ve yanlış kanıların farklılık gösterebileceğini de anlamaya başlar (Yirmiye vd., 1998). Wellman ve Liu (2004) gelişimin aşamalı olarak gerçekleştiğini, bu aşamalardan geçerken kavrayışın geçerliliğini koruduğunu, bir anlayışın diğeriyle yer değiştirmedeğini çocuğun büyümesi ile daha ileri düzeydeki görevleri başarır hale geleceğini belirtmişlerdir. Çocuklar, insanların farklı istekleri olabileceğini, yanlış kanılara sahip olabileceklerinden daha önce kavrarlar. Bilmemeyi (Örneğin; “Bill kutuda ne olduğunu bilmiyor”) anlamaları da, yanlış kanıyı anlamalarından (Örneğin; “Bill yanlışlıkla kutuda x olduğuna inanıyor”) daha önce gerçekleşir. Çocukta isteklerin öznelliğini kavramış olmak zihinsel durumların öznelliğini kavramaya aracılık etmektedir. Kişilerin kanılarında gerçeğin ne olduğunun bilinmediği bir durumda bireylerin farklı inanç ve kanıları olabileceğini anlaması ile yanlış kanılar anlaşılmasına başlanır (Wellman ve Liu, 2004). Farklı yaş gruplarına yanlış kanı testleri uygulandığında 3 yaş civarındaki çocukların başarılarının düşük olması ile 5 yaş civarındaki çocukların başarılı olmaları arasındaki fark belirgin düzeydedir. Wellman ve arkadaşları (2001) tarafından yapılmış olan bir araştırmada yanlış kanı atfi içeren testlerin kullanıldığı meta-analizde, 30 aylık çocukların %80 inin testlere yanlış cevap verdiği, 44

aylık çocukların yarısının doğru cevaplar verdiği görülmüş olup, yaşla birlikte testlerdeki doğruluk yüzdesinin arttığı belirtilmiştir.

Yapılan araştırmalar 3 yaş çocuklarının birinci düzey bilgiye sahip olduklarını, 4 yaş çocuklarının ise daha üst bir mental yeterliliğe sahip olduklarını göstermektedir. (Flavell, 2004), yıllarında zihin kuramının bu boyutunu gösteren çeşitli çalışmalar yapmıştır. Bu çalışmalardan bir tanesi şu şekildedir. Çocuklara bir nesne gösterilir. Bu nesne kaya rengine boyanmış bir sünger parçasıdır. Üç yaşında olan çocuklar, bu nesnenin taşa benzediğini ancak süngerde benzediğini hatta süngerde, taşa olabileceğini söylerler. Dört beş yaş arasındaki çocuklar ise net bir ayırma vararak, bu nesnenin her ne kadar bir taşa benzesede aslında bir sünger olduğunu anlar ve bunu ifade ederler.

Çocuklar 6-7 yaşlarına geldiklerinde karşısındaki kişinin zihninde olanın gerçeklikten farklı olduğunu kavramaya başlar. Yani diğer insanların zihinsel durumları temsil edebileceğini anlamaya dolayısıyla ikinci derece yanlış inanç yeteneğini kazanmaya başlarlar (Stone ve ark. 1998). Yapılan araştırmalarda 5 yaş grubundaki çocukların %90'ının; 6 yaş grubunda ki çocukların ise tamamını ikinci derece yanlış inancı anlayabildikleri deneysel çalışmalarla kanıtlanmıştır. (Baron-Cohen ve ark. 1985) Çocuğun gelişim sürecinde kazandığı mevcut bilgi artarak devam eder ve zihin kuramı becerilerinin kazanımı oldukça hızlıdır. Literatürde, metafor anlamının en azından birinci-derece zihin teorisi kavrama; ironi anlamının ise ikinci-derece zihin teorisi kavrama gerektirdiğini ileri süren çalışmalar vardır. Bu açıdan bakıldığında ironi ve metafora ilişkin yeteneklerinde, birinci ve ikinci-derece zihin teorisi yeteneklerinin gelişiminin bu dönemde tamamlandığı varsayılabilir (Değirmencioğlu, 2008).

Araştırmalara göre çocukların gelişimsel olarak, tanımlama ve faux pas anlama gibi ileri düzey zihin becerilerini 9-11 yaşları arasında geliştirebildikleri varsayılmaktadır (Değirmencioğlu, 2008). Araştırmalar kız ve erkek çocuklarının bu süreci tamamlamasında cinsiyet açısından farklılık olduğunu kızların gelişimsel olarak bu süreci erkeklere oranla daha erken dönemde tamamladığını belirtmektedir.

Zihin teorisi incelendiğinde gelişimsel basamaklarının evrensel olduğuna dair henüz yeterli düzeyde bilgiye rastlanmamıştır. Ancak Avis ve Harris (1991) tarafından

güneydoğu Kamerun’da yapılan araştırmalardan birinde yanlış inancı anlamamanın, okuma yazma bilmeyen, avcı toplayıcılar olan Baka çocuklarında da benzer yaşta ortaya çıktığı görülmüştür. (akt. Değirmencioğlu, 2008).

1.4. Zihin Kuramı ile İlgili Teoriler

Zihin kuramıyla ilgili yapılan çalışmalar, zihin kuramı gelişiminin altında yatan nedenlere ilişkin tartışmalara yol açmıştır. Araştırmacılar ve teorisyenler, zihni anlamaya yönelik farklı kuramlar geliştirmişlerdir. Zihin kuramı teorileri her biri kendi içinde önemlidir. Bu teorilerin her biri zihinselleştirme yeteneğinin doğasına ilişkin farklı yordamalar yapmaktadır. Ayrıca zihin kuramının gelişimine katkı sunacak özgül yapılara dair farklı iddaları da desteklemektedir (Özen, 2011).

Zihin kuramı becerileri gelişmiş olan bireylerin iletişimsel ve sosyal becerilerinin daha ileri düzeyde olduğu bilinmektedir. Dolayısıyla zihin kuramı iletişimsel ve sosyal becerilerinin gelişiminde bir ön gereklilik olarak kabul edilmektedir. Zihin kuramı mekanizmasının işleyişine yönelik farklı görüşler ortaya atılmıştır. Bu görüşler sırasıyla modüler teori, simülasyon teorisi ve teori teorisi şeklinde sıralanabilir (Yılmaz, 2014).

Literatür araştırması sırasında bilinen üç grup (modüler, simülasyon, teori-teori) dışında “Üst temsil yeteneği kuramı” olarak bilinen bir teoriye daha rastlanmıştır. Zihin kuramını farklı bir şekilde değerlendiren bu kuramda ayrıca yer verilecektir.

1.4.1. Modüler teori (Modul theory)

Modül kuramının önde gelen ismi Leslie’dir. Zihinsel durum hesaplamalarının doğuştan yada erken olgunlaşmanın modüler mekanizmalarını öneren diğer kuramcılar Fodor (1992), Mitchell (1994) ve özellikle Baron-Cohen (1995)’dir (Flavell, 1999). Çocukların “zihni anlamaları”nın gelişiminin “temsil etme” yeteneklerinin gelişmesine bağlı olduğunu savunmuşlardır. Ancak bunu zihinsel temsiller hakkında bir kuram geliştirerek değil, nörolojik olgunlaşma sayesinde kazandıklarını iddia etmişlerdir (Kasapoğlu, 2003). Modüler mekanizmanın işlemeye başlamasını Leslie (1994), nörolojik

olgunlaşmaya bağlamaktadır. Yaşamın ilk yıllarında aktive olan bu mekanizma “Zihin Teorisi Mekanizmasıdır.” (Theory of mind mechanism: ToMM) (Altıntaş, 2014).

Modüler teoride önemli olan nörolojik olgunluktur. Zihin kuramı muhakemesinin modüler mekanizmada nörolojik olgunlukla gerçekleştiği kabul edilir. Bu teoriye göre, bebekler daha yaşamın ilk yıllarında mekanizmanın ilk aşaması görevine başlar ve çevredeki organizmaların birer özne olarak algılanmasını sağlar (Baron-Cohen vd., 1985) Bu teorideki sistem diğer insanların davranışlarını gözlemleyerek gerekli zihinsel çıkarımlarda bulunur ve bu bilgiyi zihinsel durumları hesaplamak için kullanır (Yılmaz, 2014).

Baron-Cohen (1997) modüler teorinin savunucuları olarak, zihin okuma becerilerini dört alt modülde ele almışlardır.

İlk modül olarak bilinen ve adlandırılan “Amaçsallık Saptayıcısı” (Intentionality Detector: ID) algısal girdilerin varlığı ile aktive olan bilinçli bir özne olarak kabul edilir. Özne, kendisince güdülenen, hareketleri kendisi kaynaklı olan özbilinçli bir varlıktır. Burada gözlenen hareketlerin kişinin kendi zihinsel gerçekleri doğrultusunda yönetilmesi önemli bir anahtar unsurdur. Örneğin, bir çocuğun kapıya doğru hareket etmesi niyeti doğrultusunda bilinçli bir özne olarak algılanır. Çocuğun odadan çıkma isteği olduğu düşüncesi anlaşılır. Ancak cansız bir nesne olan bir topun kapıya doğru yuvarlanması hareket olmasına rağmen bilinçli bir özne olarak algılanmaz (Yılmaz, 2014).

İkinci alt modül ise “Göz Yönü Saptayıcısı” (Eye Direction Detector: EDD) olarak bilinen modüldür. Baron-Cohen (1997) bu modül çerçevesinde bir organizmanın bakışı herhangi bir şeye yönelmiş ise o şeyi görüyor olduğu sonucuna varma işlevini yürüttüğünü savunmaktadır. Göz yönü saptayıcısı (EDD) bakmayı görmek şeklinde kabul edilmektedir. Bebeğin bunu gerçekleştirebilmesi için gördüğü bilgisine sahip olunmalıdır. Bu bilgide bebeğin daha önce oluşan deneyimlerinden elde edilir. Gereçleşen bu eylemler ile bir başkasının algısına “annem beni görüyor” şeklinde bir gönderme yapma vardır (Yılmaz, 2014).

Üçüncü alt modül olarak kabul edilen mekanizma ise “Paylaşılmış Dikkat Mekanizması” (Shared Attention Mechanism: SAM) dır. 9-18 aylar arasında aktive olduğu kabul edilir. SAM’ın görevi ID ve EDD’den aldığı bilgileri de kullanarak kişinin kendisi, bir özne ve bir obje arasındaki üçlü ilişkileri saptamaktır. Bebeğin, “ben arabaya bakıyorum, annem de bakıyor, öyleyse annem benim gördüğüm arabayı görüyor” yargısına ulaşması için SAM gereklidir. Bebek, anne-araba ve kendisi arasında üçlü bir ilişki kurmaktadır (Yılmaz, 2014).

“Zihin Kuramı Mekanizması” (Theory of Mind Mechanism: ToMM) ise son alt modül olarak kabul edilir. Bu mekanizma tüm modüllerden aldığı bilgileri kullanarak zihni anlamaya çalışan ve bilgileri düzenleyen bir mekanizmadır. Bebeğin belli bir dönemden önce zihin kuramı gerektiren görevleri gerçekleştirememesine yönelik modüler görüş bu durumu görevleri anlamak ve gerçekleştirmek için gerekli olan diğer biliş alanlarındaki gelişimin henüz yetersiz olması ile açıklamaktadırlar. Modüler görüşe göre zihin kuramı doğuştan getirilen bir beceridir (Yılmaz, 2014).

Modüler teori, gelişimsel psikoloji çerçevesinde ele alınmaktadır. Burada önemle vurgulanan yeteneklerin doğuştan geldiğidir. Davranışsal değişim ise bireyin olgunlaşmasına ve çevresel olayların tetiklemesine atfedilmektedir.

Böylece doğuştan getirilen modül nedeniyle çevresel etmenlerden dolayı kazanımda bireysel farklar olsa dahi, zihin kuramının kazanımının kültürler arasında ve bireyler arasında benzer gelişim gösterdiği ve yetişkin zihni ile bebek zihninin benzer olduğu öne sürülmektedir (Ertuğrul, 2011). Deneyim bu mekanizmaların işlemini tetiklemesi açısından gerekli olsa da, onların doğasını belirlemez (Flavell, 1999). Modül kuramcısı olan Leslie ve Kuram kuramcıları olan Wellman ile Perner çocukların zihni anlamalarının, onların temsil yeteneklerine bağlı olduğunu söylemişlerdir. Ancak temsil yeteneği, Kuram kuramcılarına göre aşamalı olarak kuram oluşturmakla ve öğrenmeyle gelişirken, Modül kuramcılarına göre nörolojik olgunlaşma ile gelişir. Bu kuramlar birbirini tamamlayıcı niteliktedir. Örneğin Kuhn (1999), da başkalarının davranış ve anlayışlarından yola çıkarak kendimizi anlamak mümkün olduğu gibi kendi deneyimlerimizden yola çıkarak başkalarını anlamamızda mümkün olduğunu söyler (akt. Altıntaş, 2014)

Zihin kuramının modüler kuramı kısaca, zihin kuramının diğer bilişsel işlevlerden fonksiyonel olarak oldukça ayrı bir yetenek olduğunu ve bu yeteneğe özel olarak adanmış bir yada daha fazla nöral yapının var olduğunu, zihin kuramı gelişiminin temelinde bu ilgili beyin bölgelerinin nörolojik olarak olgunlaşmasına dayalı olduğunu ve deneyimin zihin kuramı mekanizmasının faaliyetini sadece tetikleyebileceğini ancak mekanizmanın donanımını belirlemeyeceğini iddia etmektedir (Özen, 2011).

Modüler kuramcılar, belirli özelliklerde net sınırlar belirlemişlerdir. Şöyleki, soyut zihinsel durumlarda çıkarsamalar yapabilmeyi zihin teorisi yeteneği olarak kabul etmişlerdir. Ancak fiziksel dünyaya yönelik çıkarsama yapabilme özelliklerinin zihin teorisi ile ilişkili olmadığını net çizgiler ile ayırtmışlardır.

1.4.2. Simulasyon teorisi (Simulation theory)

Simulasyon kuramı, ilk olarak iki ayrı kişi Gordon (1968) ve Heal (1986) tarafından öne sürülmüştür. Simulasyon kuramı, kendi günlük yaşantılarımızı göz önünde tutarak başkalarının davranışlarını anlamlandırma yeteneğidir (Altıntaş, 2014). Simulasyon teorisinde zihin teorisi için, fiziksel çevrenin zihinsel bir manipulasyonunu içeren somut ve soyut perspektif-alma (perspective-taking) ve görsel perspektif almaya yönelik herhangi bir ayırım yapılmamaktadır. Bu süreçte nöral ve özgül yapılar yerine genel perspektif-alma yeteneğine destek veren nöral yapıların olduğu varsayılmaktadır (Değirmencioğlu, 2008). Simulasyon kuramına göre, kişinin başkasının düşüncesini anlaması ancak kendi kişisel içsel süreçleri ile gerçekleşir (Altıntaş, 2014)

Simulasyon-teori görüşü, bireylerin kendi zihinsel durumlarında farkındalığa sahip olup, iç gözlemlerine dayalı olarak çevresinde bulunan diğer kişilerin zihinsel durumlarını yordadığını savunmaktadır (Flavell, 1999). Bireyin halihazırda ki kendi zihinsel durumuna dair farkındalığı, bir tür kayıtlı ‘varsayılan ayarlar’ olarak düşünülebilir. Kendisi dışındaki kişilerin zihinsel durumlarını yordayabilmek için, varsayılan ayarları geçici olarak değiştirip eşleştirme yapması gerekebilir. Bu değişikliği yapmasını gerektiren karşısındaki kişinin kendi bilgi ve isteklerinden farklı olarak istek ve bilgiye sahip olduğunu bilmesidir. Yapılan değişikliklerin sayısı arttıkça görevlerde güçleşmektedir (Harris, 1992). Bireyler

gelişim sürecinde varsayılan ayarları değiştirmeyi ‘-miş gibi yapma’ oyunlarında ilk olarak tecrübe ederler (Yılmaz, 2014).

Simulasyon teorisine göre, bireyler iç gözlemleri yoluyla kendi zihinsel durumlarının farkındadırlar. Bu farkındalığı simulasyon süreci yoluyla yada bir çeşit role-bürünme (role-taking) ile diğer insanların zihinsel durumlarını içselleştirmede kullanabilirler (Flavell 1999). Bu tanıma göre, diğerlerine zihinsel durumları atfetme yeteneği yada zihin teorisi rol-bürünmenin bir davranışı olduğu söylenebilir. Bireyler dünyaya ilişkin bakış açılarını kazanırken, kendilerini zihinsel olarak yerine koyduğu diğer kişinin bakış açısı ile gerçekliğin diğer insana nasıl gözüktüğünü benzetim yaparak (to simulate) kavrar. Bu süreçte diğer insanın yerinde olsa ne yapacağını yordayarak anlamaya çalışır. Bir anlamda, temsili olarak zihin teorisinin ‘bir kişinin kendini diğerlerinin yerine koyabilme’ (put one self into the shoes of others) kabiliyeti ile ilişkili olduğu öne sürülmektedir (Değirmencioğlu, 2008).

Bu teoriye göre, bireyler başkalarının zihinsel durumlarını anlamak için simulasyonu kullanmaktadır. Yani bir durum karşısında kendisini diğer kişinin yerine koyarak benzer durumla karşılatığında nasıl düşünebileceğini veya hissedebileceğini yordamaya çalışmaktadır. Burada karşıdaki kişinin zihin durumunu hayal etme becerisinin varlığından da söz edilmektedir (Doherty, 2009). Yani birinin zihinsel durumunu anlamak, aynı şartlar altında, kendi zihinsel durumumuzun nasıl olacağına dair tahminlerimize dayalıdır (Yılmaz, 2014)

Harris (1992) ve diğerlerinin simulasyon kuramına göre, çocuklar kendi zihinsel durumları hakkında içgörüselle olarak farkındalığa sahiptir ve bu farkındalığı rol- yapma yada simulasyon süreci ile diğer insanların zihinsel durumları hakkında çıkarım yapacak şekilde kullanabilirler. Örneğin, yanlış-inanç görevinde, çocuklar, başka çocuğun şeker kutusunun içinde ne olduğu hakkında çıkarım yaparken, eğer kendileri o çocuğun yerinde olsalardı ne düşüneceklerini hayal edebilir yada zihinsel olarak simulasyonda bulunabilirler. Gelişen şey, bu tür simulasyonların doğruluğunun artan şekilde gerçekleşme becerisidir. İnsanların davranışını tahmin etme ve açıklamada, kuramların sık sık başvurulan bir yer olduğunu reddetmemekle birlikte, Harris (1992), sosyal-bilişsel bilgi ve beceri kazanımında bu tür zihinsel-simulasyon sürecinin önemine vurgu yapmaktadır (Altıntaş, 2014).

Kuram kuramı (Theory-Theory) görüşüne göre, günlük psikolojik anlayışlar, bedenden alınan bilgiler ve gözlemsel olaylara bağlı olarak gelişir. Simulasyon kuramı tamamen bu görüşe karşı değildir ancak, üçüncü kişiden alınan bilginin bizim davranışlarımızı tahmin etmede yardımcı olabileceğini, buna bağlı olarak çıkarımda ve açıklamada bulunabileceğini belirtmektedir (Taymaz, 2011) Kuram kuramcılar gibi, simulasyon kuramcılarında deneyimin şekillendirici bir rol oynadığını ve bunun çocukların simulasyon becerilerini geliştirdiği rol yapma pratikleri yoluyla gerçekleştiğini varsaymaktadır (Flavell, 1999).

1.4.3 Kuram kuramı (Theory-theory)

Gelişim psikolojisinde bir başka görüşte teori-teori görüşüdür. Bu görüşe göre, niteliksel değişimle birlikte doğuştan güçlü temselsel bir sistemin varlığından söz edilmektedir (Meltzoff 1999). Bu teori yaklaşımında zihin teorisi için en önemli vurgu zamanla gelişim göstermesine ve diğer zihinler hakkında evrim geçiren bir yapıya sahip olmasına yapılmıştır (Değirmencioğlu, 2008).

Bu teori bilişsel-genel süreçlerden farklı modüler zihin teorisi önermemektedir. Zihin teorisine adanmış farklı bir nöral sistemden bahsedilmemiş olup, daha çok simulasyon teorisine benzer şekilde genel çıkarımlar yapılmasını sağlayan nöral yapıların desteklediği varsayılmaktadır (Değirmencioğlu, 2008).

Teori teori yaklaşımı bir gelişim teorisidir. Astington ve Gopnik (1991), “çocukların zihin kuramı” ifadesindeki kuram kelimesinin bilginin organize olması anlamında kullanıldığını söylemişlerdir. Ancak Carey, Gopnik, Karmiloff-Smith gibi pek çok araştırmacı, bu kadar basit olmayıp biraz daha güçlü ve yapılanmış bir kuram anlayışı olduğunu ileri sürerler. Onlara göre bilişsel gelişim, bir kuram oluşturmaktır. Bu teoride çocuk yeni durumlar hakkında tahminde bulunur, olaylardan çıkarımlar yapar ve olayları açıklar, teori ve birbiriyle ilişkili olayları biriktirir. Bu teorilerde çocuk yanlış tahminde bulunursa, yeni teoriler (düşünce sistemi) oluşturur yada arayışına girer. Eğer alternatif teori daha iyi bir durumu önceden bildiriyorsa ve olayları açıklayabilirse var olan teori yeni teori ile yer değiştirir (Altıntaş, 2014).

Çocuklarda bilişin gelişimi teori-teori yaklaşımına göre, bilimdeki teori gelişimine benzerlik göstermektedir. Yani, çocuğun zihin kuramının gelişiminde keskin hatlar yoktur.

Gelişimindeki bir çok basamak, onu daha gelişmiş bir zihin kuramına doğru taşır. Çocuk gelişim süreci içerisinde çevreden aldığı yeni bilgilerle dünyaya dair oluşan teorilerini değiştirerek ve geliştirerek bir yetişkinin sahip olduğu zihin anlama becerisine ulaşır (Meltzoff, 1999). Bu yaklaşımında insanlar başkalarına ve kendilerine ait zihinsel durumlarını anlamada bazı üst temsiller kullanırlar. Bunuda bazı kurallar çerçevesinde gerçekleştirirler. Teori teori yaklaşımı, çocukların zihinsel olmayan temsiller ile zihinsel olan temsilleri aynı zamanda anlamaya başladıklarını vurgular. Bu gelişim, hem zihinsel temsillerin hemde aynı zamanda resimlerin ve sözcüklerin doğasının yani dilin anlaşılmasının paralel olduğu bir gelişimdir. Teori-teori yaklaşımına göre çocukların zihinsel temsilleri anlamadaki eksiklikleri, genel olarak temsilleri anlamakla ilişkili yeterliliklerinin gelişmemiş olmasıyla bağlantılıdır. Gopnik ve Wellman (1995)'a göre gelişim, bütün teorilerin doğasında olduğu gibi statik değildir ve aşamalı bir şekilde gerçekleşir (Yılmaz, 2014).

Kuram teorisine göre, çocuklar zihinsel olarak dört yaş gibi anlamlı kavramsal değişimler yaşamaktadırlar. Bu kavramsal değişimlerde kastedilen zihne ilişkin bilgilerdir. Bu kavramsal değişimler ise günlük yaşam aktiviteleri sonucunda bireyin bireysel deneyimlerle şekillenmektedir. Bu kavramlar, kişinin sezgisel teorileri ile düzenlendiği için bu kavramsal değişim süreci “teori oluşumu” terimi ile açıklanmaktadır (Kaysılı, 2014). Çocuklar deneyimleri sonucunda, basit bir yapıdan yola çıkarak, karmaşık olayları birleştirip, dünya hakkında belirli kazanımlar gerçekleştirir. Yani çocuklar bu süreçte, bir bilim insanı gibi tutarlı değerlendirmeler yaparak, dış dünyayı algılar, yorumlar ve kendisine ait düşünceleri düzenler. Bu süreçte çocuk, dış dünyayı anlayarak, zihinle ilgili tahminlerde bulunarak, tahminlerini açıklayarak ve kanıtları değerlendirerek aktif bir rol üstlenmektedir (Kaysılı, 2014).

Çocukların 'zihin-kuramı' kazanımında ana özellikler ve gelişimsel açıdan temel oluşturmasına ilişkin dikkat çekici ortak görüşe rağmen, görgül bulguların kuramsal açıdan nasıl yorumlanması gerektiğine dair oldukça farklı görüşler mevcuttur. Çocukların zihni anlamasındaki önemli bir yaklaşımda 'Kuram Kuramı (theory theory) yaklaşımıdır (Gopnick & Wellman, 1994). Henry Wellman, Janet Wilde Astington, Alison Gopnik, Josef Perner gibi zihin kuramının öncülerinden birçok isim zihin kuramının kazanımını kuram kuramı ile açıklamaktadır ve her biri zihinsel temsillerin, kazanıldığı ortak

paydasında buluşmasına rağmen bu süreçte meydana gelen değişimleri farklı açıklamaktadırlar. Kuram kuramına göre kuram üretme, doğuştan itibaren başlamakta ve bu nedenle bebekler dahi çevresinde olup bitenleri açıklamak için ürettikleri bu kuramlar sayesinde olaylar arasında nedensel ilişkiler kurmaya ve evreni açıklamaya çalışmaktadırlar (Altıntaş, 2014)

Çocuklar belirli bir alanı açıklamak için o alanla ilgili kuramlarını kullanmaktadırlar. Örneğin fiziksel olayları açıklamak için fizik alanıyla ilgili kuramlarını; kendilerinin veya başkalarının davranışlarını ve duyularını açıklamak için zihin alanlarında ürettikleri kuramları kullanırlar ve bir çocuğun farklı alanlarda geliştirdiği kuramlar aynı derecede gelişmiş olmayabilir. Bu kuram değişimiyle çocuk, temsilleri doğru/yanlış diye ayırmaktan çok kendisinin ve başkalarının temsillerini öznel olarak değerlendirdiklerini anlamaktadır (Ertuğrul, 2011).

Teori-teori önermesi, zihin teorisini açıklarken zihin teorisinin varoluş ve nedensel ilkelerinin modüler teoriye has özellikler gösterdiğini varsaymaktadır (Flavell 1999); ancak modüler teoride olduğu gibi sadece doğuştan getirilen özelliklere ve varoluşsal yapılara dayandırmayarak, kişinin bireysel deneyime büyük bir rol atfetmektedir (Değirmencioğlu, 2008).

Kuram kuramcılar, çocukların zihin kuramı gelişiminde deneyiminin şekillendirici bir rolü olduğunu savunmaktadır. Deneyimin rolü Piaget'nin denge kuramına benzer bir görünümündedir. Burada deneyim, dengesizliği ve eninde sonunda yeni ve daha dengeli bir durumu doğurur (örn., Gopnik ve Wellman, 1994). Kuram kuramcılarına göre deneyim, çocukların o anda sahip olmadıkları bir zihin kuramına katkıda bulunacak bilgiyi sağlamaz, ancak sahip oldukları kuramı yenileyecek ve geliştirecek bilgiyi sağlar (Taymaz, 2011)

1.4.4. Üst temsil yeteneği kuramı

Sosyal düşünce ve davranışın olgunlaşmasında odak noktayı oluşturduğu düşünülen “üst-temsil yetisi kapasitesi” (meta-representational capacity) başkasının zihinsel temsillerini, kendi zihninde temsil edebilme yeteneğidir. Akademik başarı için gerekli olan

üst zihisel becerilerin gelişimin temelini zihin kuramı becerileri oluşturmaktadır (Patnaik, 2008). Goswami'ye göre, yüksek bilişsel süreçlerin temelinde bilgiyi temsil etmek yer alır (Kasapoğlu, 2003). Zihinsel temsiler (gerçek) dünyayı yansıtabilirde, yansıtımayabilirde. Temsili kişi yanlış inanca sahip olduğunda temsiller, hareketi açıklamak ve tahmin etmek için devreye girer. Yeni bilgilerin kazanımı ve belki daha çok önemli olan yeni bilgileri edinmek için stratejiler kazanma, genellikle temsili değişim anlayışına dayanmaktadır. Temsili değişim ilgi çekicidir çünkü bu, çocukların kendi temsillerini yapılandırmalarını gerektiren bir üst temsil (metarepresentational ability) yeteneğidir (Altıntaş, 2014).

Gelişmekte olan bebekler kısa süre içinde çıkarımlar yapmaya ve 15 aylık iken insanların parçaları en son nereye bıraktıklarını umarak aramaya başlarlar (Goswami, 2008). Bunu yapabilmek için kişi, başkalarının kafalarındaki düşünceleri tasvir edebiliyor olmalıdır ve bilgiyi temsil etmek, sınıflandırma yapabilmeyi de gerektirir. Bu üst temsil yeteneği olarak adlandırılmaktadır ve bizim fikirlerimizin dünyamızdaki gerçekleri temsil etmesi anlamına gelen birincil temsil fikrini sunmaktadır. Bir çocuğun –mı gibi yapabilmesi için çocuğun muza telefonmuş gibi davranırken, gerçeğe uyumluluğu gerekmez, birincil temsilden (muz) bağlantısını kesip ikincil temsili (telefon) sergilemesi şeklindeki temsilin temsili yada üst temsil yeteneği gerekmektedir. Bu ikincil temsil (telefon), birincildeki (muz) gibi gerçek dünyayı yansıtmaz, muz gerçekten bir telefon olmadığı gibi bu, gerçeğe de uygun değildir (Kasapoğlu, 2003).

Kısaca; Birincil temsil (primary representation), muzun muz olarak düşünülmesidir. Birincil temsil, dış dünya ile doğrudan ilişkilidir. İkincil temsil (secondary representation), çocuğun birincil temsili yeniden temsil ederek, bir muzun aynı zamanda bir telefon gibi düşünülmesidir. Leslie bunu üst temsil (metarepresentation) olarak adlandırmıştır (Kasapoğlu, 2003).

“Üst temsil ” kavramı kazanıldığında zihin anlayışının en önemli özelliği ortaya çıkar. Bu kavram ile çocuğun, temsil edilen şey ile onun temsili arasındaki ayrımı anlaması kastedilir. Çocuk temsilin gerçeğin bir kopyası olmadığını anladığı zaman üst temsil kavramına sahip olur. Böylece 4 yaşındaki çocuk, bir yanlış inanç çalışmasını başardığında neyin temsil edildiği ve nasıl temsil edildiği arasındaki ayrımı yapabilmektedir. Yanlış inançlar, gerçeğin hatalı temsilleridir ve görünen şey ile bunun ne olarak temsil edildiği

arasında net bir ayrımı gerektirir. Üst temsil kavramını kazanınca bir temsil kuramcısı olurlar. Örneğin bir resmin kendi başına bir nesne olduğunu, ancak bir başka şeyi temsil ettiğini anlarlar. Bir başka deyişle resmin yorumlanması gerektiğini anlarlar. Farklı insanların aynı resme farklı yorumlar getirebileceğini ancak 4 yaş civarında anlarlar. Örneğin, sırtüstü yatan bir kaplumbağanın resmini karşıt yönde oturan bir kişi, ayakları üzerinde duran bir kaplumbağa olarak anlamlandırır. Böylece, gerçek ile görüneni ayırt edebildiği zaman farklı görüntünün hatalı bir temsil olduğunu anlarlar (Kasapoğlu, 2003).

Zihinsel durumların ifadesinde kişilerarası davranışları yorumlama yeteneği olan zihinselleştirme (mentalizing), erken bağlanma ilişkileri bağlamında çalışmaya başlar ve eninde sonunda bu erken çocukluk deneyimleri zihinselleştirmenin yönünü belirler. Zihinselleştirme, hem bireyin kendisini dışarıdan hemde diğer insanları içeriden görme yeteneği olarak açıklanabilir. Bu, fiziksel deneyim ile zihin arasında ve içsel zihin, duygusal süreçler ve kişilerarası iletişim arasında farklılaştırmayı içerir. Birey, kendisi hakkında düşünme yeteneğine, “muhtemelen diğerleride aynısını yapıyordur” düşüncesiyle başlar ve bu, başka bir kişinin veya bir nesnenin farkında olması anlamına gelir. Kişinin hatalı varsayım ve yorumlara göre davranması gibi zihinselleştirmenin bozulması durumunda, karışıklık ve daha fazla yanlış anlama meydana gelir (Skarderud, 2007). Bilinçli farkındalık kalitesi, zihin kuramı yeteneğinin derecesi ve kapsamı ile ilgilidir (Altıntaş, 2014).

Literatürleri bağımsız ve ayrı gelişmesine rağmen zihin kuramı ve üst biliş alanları aynı amaca hizmet etmekte ve zihinsel olayları anlamayı incelemektedir. Biliş hakkındaki biliş olarak tanımlanan üst-biliş, Kuhn (2000) tarafından ilişkilendirilmiştir. Zihin kuramını, üst-bilişin orijini olarak görmüştür. Üst biliş, zihin kuramı çalışmalarından farklı olarak çocuğun başkalarının zihinsel durumlarını anlama becerisinden ziyade, çocuğun kendi zihinsel durumu hakkındaki bilgisini içermektedir. Kuhn (1999), tarafından üst-bilgi (metaknowing) kavramı altında birleştirilmiş, kendisinin ve başkalarının biliş fonksiyonlarının farkında olmak, onları anlamak ve kontrol edebilmek olarak tanımlanmıştır. Üst biliş araştırma faaliyeti, John Flavell ile başlamıştır. “Üst bilişsellik” esas olarak; biliş hakkında biliş demektir, yani ikinci dereceden bilişlere değinmektedir, düşünceler hakkında düşünceler, bilgi hakkında bilgi veya eylemler hakkında yansımadır.

Yani eğer biliş; algılama, anlayış, hatırlama vs. gerektirirse; üst bilişsellik, kişinin kendi algılama, anlayış, hatırlama vb. hakkındaki düşüncelerini gerektirir (Altıntaş, 2014).

Brown'a göre (1987), Vygotsky'nin üst bilişsel teoriye etkisi, öncelikle diğerlerini kontrol etmekten kendini kontrol etmeye geçişi irdelemesinden ortaya çıkmıştır. Sosyal etkileşimin, daha yüksek zihinsel (metacognitivel) fonksiyonların kökeni ve gelişiminde önemli bir rol oynadığı varsayımı Vygotsky'nin yaklaşımının temelini oluşturur. Bu, öğrenmenin büyük kısmının diğerlerinin etkinliklerinin varlığında gerçekleştiği hatta onlardan beslendiği anlamına gelir. Yani pek çok bilişsel eylemler başlangıçta sosyal ortamlarda deneyimlenir ama zamanla bu tür deneyimlerin sonuçları içselleştirilmiş olur (akt. Altıntaş, 2014).

1.5. Zihin Kuramının Test Edilmesi

Zihin kuramı gelişimsel olarak değerlendirildiğinde sırası ile şu şekildedir; birinci derece yanlış inanç, ikinci derece yanlış inanç, metafor kavrama, ironi kavrama ve faux pas kavrama'dır. Literatürde, farklı görevler kullanılarak bu yetenekler değerlendirilmektedir (Özen, 2011).

Wimmer ve Perner tarafından (1978) ilk kez test edilen zihin kuramı ölçümü, birçok araştırmada kullanılmıştır. Bu konuda literatürde yapılmış olan ölçümler birinci-derece yanlış inanç, ikinci-derece yanlış inanç, metafor ve ironi kavrama ve faux pas kavrama yeteneklerini değerlendirme açısından yapılmış olup, yanlış inanç, düşünce, duygu, istek, inanışlar gibi zihin durumlarının ölçüldüğü görülmektedir. (akt. Özen, 2011).

1.5.1. Birinci derece yanlış inanç görevi

Birinci derece yanlış inanç görevi, birinci-derece yanlış inanç yeteneğini değerlendirir ve en basit yetenektir. Kişinin kendisinin bildiğini diğer kişinin bilmediğini kavrayabilme yeteneğidir. Yani, bir kişinin dünyaya ilişkin inancının tanınmasıdır (Özen, 2011). Gelişimleri göz önüne alındığında yanlış inançları anlayabilme yetisi, 3-4 yaşlarda gelişmeye başlar. Yapılan araştırmalarda, 3 yaş çocukların bir kısmı birinci derece yanlış

inanç hikayelerinin sorularını doğru cevaplarırken, 4 yaşındaki çocukların tamamının doğru cevap verdiği görülmüştür.

Wimmer ve Perner (1983) tarafından zihin teorisi yeteneği ilk kez test edilmiş olup, 4 yaş grubunda ki çocuklara diğer kişilerin kendilerinden farklı bir inanca sahip olabilecekleri gösterilmiştir. Kısaca küçük çocuklarda kullanılabilir olan bu değerlendirme aracı, çocukların çevrelerindeki diğer insanların kendi inançlarından farklı inançları olabileceğinin farkına varmasını gerektiren bir model şeklinde geliştirilmiştir (Wellman, Cross ve Watson 2001). Bu bir yanlış inanç görevidir; birinci-derece yanlış inanç yeteneğini değerlendirir ve aşağıdaki gibidir (Değirmencioğlu, 2008).

Çizelge 1.1. Birinci-derece yanlış inanç görevi (Wimmer ve Perner 1983)
(Wellman, Cross ve Watson 2001; Frith ve Frith 2003)

BİRİNCİ DERECE YANLIŞ İNANÇ GÖREVİ

Maxi ve çikolatası paradigması (Wimmer ve Perner 1983):

(Wellman, Cross ve Watson 2001; Frith ve Frith 2003)

Hikaye: Maxi'nin çikolatası vardır ve bu çikolatasını mavi bir dolaba koyar. Maxi dışarı çıkar. İçeri annesi girer ve çikolatayı yeşil dolaba kaldırır. Maxi çikolatasını almak için geri gelir.

Soru: Maxi, çikolata için nereye bakacaktır?

Maxi mavi dolaba bakacaktır çünkü mavi dolap onun çikolatanın olabileceğine yanlışlıkla inandığı yerdir.

(akt.Değirmencioğlu, 2008)

Baron-Cohen ve ark. (1985) bir süre sonra okul öncesi çocuklarla yaptıkları çalışmalarda, Sally-Anne Deneyi'ni kullanmışlardır. Bu çalışmada verilen görev yine birinci-derece yanlış inanç yeteneğini değerlendirir niteliktedir.

Çizelge 1.2 . Birinci-derece yanlış inanç görevi (Baron-Cohen ve ark. 1985)

<p style="text-align: center;">BİRİNCİ DERECE YANLIŞ İNANÇ GÖREVİ</p> <p>Sally-Anne paradigması (Baron-Cohen ve ark. 1985): Sally ve Anne iki oyuncak kahramandır.</p> <p><u>Hikaye:</u> İlk olarak Sally kendi sepetine bir bilye koyar. Sonra sahneyi terk eder ve Anne tarafından bilyenin yeri değiştirilir ve kendi sepetine saklanır. Sonra Sally geri gelir.</p> <p><u>Soru:</u> Sally, bilyesi için nereye bakacaktır? Eğer çocuk bilyenin eski yerini gösterirse, Sally'nin o anki yanlış inancını değerlendirerek bu yanlış inanç sorusunu geçer. Eğer çocuk bilyenin şu anki yerini gösterirse, Sally'nin inancını hesaba katmadığı için Yanlış inanç sorusunda başarısız olur.</p>

(akt.Değirmencioğlu, 2008)

1.5.2. İkinci derece yanlış inanç görevi

Gelişim Psikolojisi açısından 6 ve 7 yaşlar arasındaki çocuklar değerlendirildiğinde, bu yaş grubundaki çocukların karşılarındaki kişilerin ruhsal durumlarında farklılık gösterebileceğini anlamaya başlarlar. Bu yaşta çocuklar ikinci derece yanlış inançlar olan inanç hakkında, inançları anlamaya başlarlar (Özen, 2011).

Perner ve Wimmer (1985) tarafından ikinci-derece yanlış inanç görevi ifade edilen zor bir görev olarak tanımlanmıştır. Bu görev bireyin çevresindeki diğer insanların inancı hakkında atıfta bulunmayı gerektirmektedir. Bu görev birçok araştırmacı tarafından yürütülen çalışmalarda kullanılmış olup, şu şekildedir (akt. Değirmencioğlu, 2008).

Çizelge 1.3. İkinci-derece yanlış inanç görevi (Perner ve Wimmer 1985)

(Mazza ve ark. 2001; Coull ve ark. 2006)

İKİNCİ DERECE YANLIŞ İNANÇ GÖREVİ

Mary ve John paradigması (Perner ve Wimmer 1985):

Giriş: Bu hikaye, bu kasabada yaşayan John ve Mary ile ilgilidir. Bu sabah John ve Mary parkta birlikte. Parkta ayrıca karavanında bir dondurmacı da vardır.

Bölüm 1: Mary dondurma almak istemiş ancak parasını evde bırakmıştır. Bu nedenle çok üzgündür. Dondurmacı ‘Üzülme, paranı alıp gelebilirsin ve dondurma satın alabilirsin, akşam üzeri parkta burada olacağım.’ der. Mary: ‘Güzel, dondurma almak için akşam üzeri parkta olacağım. O zaman paramı unutmayacağım.’ der.

Bölüm 2: Böylece Mary eve gider. Mary bu evde yaşamaktadır. Evin içine girer. Şu anda John tek başına parkta. Ansızın, dondurmacının parktan ayrılmakta olduğunu görür. ‘Nereye gidiyorsun?’ diye sorar John. Dondurmacı ‘Kiliseye gidiyorum. Parkta dondurma alacak kimse yok; belki kilisede biraz satabilirim.’

Bölüm 3: Dondurmacı, kiliseye doğru gider. Yolunun üzerinde, Mary’nin evinin önünden geçer. Mary pencereden bakmaktadır ve dondurmacıyı görür. ‘Nereye gidiyorsun?’ diye sorar. Dondurmacı, ‘Kiliseye gidiyorum. Orada daha fazla dondurma satabileceğim.’ diye cevap verir. ‘Seni gördüğüm iyi oldu.’ der Mary. Şu anda John, Mary’nin dondurmacı ile konuştuğunu bilmemektedir.

Bölüm 4: John şu anda evdedir. Öğlen yemeğinden sonra ödevini yapmaktadır. Ödevlerden bir tanesini yapamadığından, yardım almak için Mary’nin evine gider. Kapıyı Mary’nin annesi açar. ‘Mary evde mi?’ diye sorar John. Mary’nin annesi ‘Şimdi çıktı. Dondurma almaya gittiğini söyledi.’

Soru: John, Mary’yi aramak için aceleyle koşar. ‘John, Mary’nin nereye gittiğini düşünmektedir?’

Park

(akt.Değirmencioğlu, 2008)

Oldukça karmaşık bir yapıyı içeren ikinci derece yanlış inanç görevin de, üçüncü kişinin düşüncesi ile ilgili ikinci kişinin düşüncelerini yordayabilme yeteneğidir şeklinde tanımlanabilir. Perner ve Wimmer'a (1985) göre ise bu yetenek: "inanç hakkında inanç"tır. Diğer kişinin bildiğini bilmediğini kavrayabilme yeteneğidir (Stone ve ark., 1998).

1.5.3. Metafor ve ima algısı (ironi) görevi

İroni, konuşmanın doğrudan olmayan dolaylı bir anlatımı içeren formudur. Bir ironi ifadesinde, birey karşısındaki kişinin kelimenin düz anlam içeriğinin yerine karşıtı bir anlamı ifade etme niyetinde olduğunu anlayabilmelidir. Yani dileyen kişi, ironik bir ifadede, kişinin ifadesinin kelime anlamı ile niyeti arasındaki zıtlığı anlayabilmektedir. İroniyi anlamada empatik duyarlılık önem kazanmaktadır. İroni ifade eden kelime anlamı ile çeliştiği için yalnızca karşıdaki kişinin tavrını gözlemeleyerek anlaşılabilceği ileri sürülmektedir (akt. Özen, 2011).

Çizelge 1.4. Metafor ve ironi kavrama görevleri (Happé 1993) (Drury ve ark. 1998)

METAFOR VE İRONİ KAVRAMA GÖREVLERİ
(Happé 1993) (Drury ve ark. 1998):
<u>Hikaye:</u> Robert, hiçbir şey hakkında karar verememektedir. Bu nedenle, Ian ve Carol ona bu akşam için sinemaya gelmek isteyip istemediğini sorduklarında, Robert karar verememiştir. Karar vermek için uzun süre düşündükten sonra, gitmeye karar verdiğinde filmin ilk yarısını kaçırmışlardır.
Carol, Robert'a : 'Kaptansız bir gemi gibisin!' der.
<u>Metafor Kavrama Sorusu:</u> Carol ne demek istemiştir?
Carol, Robert'ın karar vermede iyi olduğunu mu iyi olmadığını mu ima etmiştir?
Ian, Robert'a : 'Robert, kararlar vermede gerçekten çok iyisin!' der.
<u>İroni Kavrama Sorusu:</u> Ian ne demek istemiştir?
Ian, Robert'ın karar vermede iyi olduğunu mu iyi olmadığını mu ima etmiştir?"

(akt.Değirmenciöglü, 2008)

Metafor görevi ile ironi arasında farklılıklar bulunmaktadır. Metafor görevi, kişinin kendisi veya diğer kişinin içinde bulunduğu duruma ilişkin bir metafor (bir şeyi başka bir şey ile kıyaslamaya ve anlatmaya yarayan mecazdır) kullanmasını içerir. Burada konuşmacıya ne anlatmak istediği sorularak, metaforu yorumlaması beklenir. İroni görevinde ise, iletişim içinde olan iki kişiden birisinin buldukları durum hakkında ironik bir benzetme yapmasını içermektedir. Konuşmayı yapan kişiye söylediğinin doğru olup olmadığını ve bununla ne anlatmak istediği sorulur. İronide önemli olan karşıdaki kişinin jest ve mimikleridir. Kişinin jest ve mimiklerini görmeden ironiyi anlamak güçtür. Bu nedenle ironi görevlerini anlamak metafor kavramına göre daha zordur. İroni görevini anlamada zihin kuramı açısından daha karmaşık bir zihinselleştirme becerisi gerekmektedir. Dolayısıyla ironi içeren soruyu cevaplayan bireyden kelime anlamının tam tersi bir anlamı taşıyan kelimelerin kullanımlarını anlama yoluyla hikaye karakterinin niyetlerini anlamaları beklenir (Değirmencioğlu, 2008).

1.5.4. Faux pas kavrama görevi (Gaf yapma, pot kırma)

Gelişimsel olarak değerlendirildiğinde gaf yapma'nın (pot kırma), en karmaşık yetenek olduğu kabul edilmekte olup, gaf yapma bir kişinin bilmeden ya da farkında olmadan, söylememesi gereken bir şeyi ifade etmesi olarak tanımlanır. Gaf yapma durumunu anlaşılabilmesi için kişilerin belli etmesi gereken iki ruhsal durum vardır. Kişinin söylediği şeyi söylememesi gerektiğini bilmediğini belirtmesiyle yaşadığı ruhsal durum ve bunu duyan kişinin incinmesi yada şaşırmasıyla yaşanan ruhsal durumdur. Belirtilen bu durumlarda duygusal empati elemanları ile kavrama kabiliyeti elemanları bir arada bulunur. Bireyin gelişim sürecinde 9 ile 11 yaşları arasındaki çocukların gaf yapmayı anlamak, farkına varmak gibi ileri zihin kuramı yetenekleri dahada gelişecektir (Stone ve ark., 1998)

Yüksek zihinsel atıfları değerlendirmek için Baron-Cohen ve ark. (1999) bir faux pas görevini kullanmışlardır. Bu görevlerinde, konuşmakta olan iki kişiden biri söylememesi gerektiğini bilmeden yada fark etmeden söylememesi gereken bir şey söyler ve bununla ilgili bir dizi soru sorulur. Sorulan sorular sırasıyla, faux pas'ı anlamayı, faux pas'ın ortaya çıkarılmasını, dinleyicinin zihinsel durumu ile birlikte faux pas'ı duyan kişinin ne hissettiğinin anlaşılıp anlaşılmadığını test eder (akt. Değirmencioğlu, 2008).

Çizelge 1.5. Faux pas kavrama görevi (Stone ve ark. 1998)

FAUX PAS KAVRAMA GÖREVİ

(Stone ve ark. 1998):

“Hikaye: Jeanette, arkadaşı Anne’a düğün hediyesi olarak bir kristal kase satın almıştır. Anne’ın büyük bir düğünü olmuştur ve bir çok hediye gelmiştir. Bir yıl sonra, Jeanette bir gece akşam yemeği için Anne’dadır. Jeanette, kristal kaseyi üzerine kazayla bir şarap şisesi düşürür ve kase paramparça olur. Jeanette ‘Çok üzgünüm, kaseyi kırdım.’ der. Anne ‘Endişelenme, onu zaten hiç sevmedim. Birisi onu bana düğünüm için vermişti.’ der.

Soru: 1. Bir kişi, söylememesi gereken bir şeyi söylemiş midir?

(Faux pas’ın ortaya çıkarılmasını test eder)

Bu soruya doğru cevap verildiği takdirde, diğer sorular sorulur.

2. Söylememesi gereken bir şeyi söyleyen kimdir?

(Faux pas’ın anlaşılmasını test eder)

3. Anne’ın söylediği neden söylenmemesi gereken bir şeydir?

(Dinleyicinin zihinsel durumunun anlaşılmasını gerektirir)

4. Jeanette ne hissetmiştir?

(Empatik anlayış sorusu)”

(akt. Değirmencioğlu, 2008)

Faux pas görevlerinde, önemli olan konuşmacının ifade ettiği durumu neden söylememesi gerektiği (faux pas) ve konuşmacının yanlış ifade kullandığını farketmediği, dinleyenin ise kendisini niçin incinmiş yada aşağılanmış hissedebileceğinin anlaşılmasıdır. Faux pas ileri düzey bir düşünme becerisidir. Bu nedenle zihin teorisi bozukluklarının ölçümünde mevcut performansın, kişinin zihin teorisi bozukluğunun ve şiddetinde göstergesi olduğunu bilinmektedir.

1.6. Zihin Kuramı ile İlgili Araştırmalar

Zihin kuramına ilişkin yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalar ve sonuçları incelenmiştir.

1.6.1. Yurt içinde yapılan araştırmalar

Ülkemizde zihin kuramı üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde araştırma sayısının yetersiz olduğu görülmektedir. Yapılan araştırmaların bir çoğunun psikiyatri ve özel eğitim alanı kapsamında olduğu saptanmıştır. Ayrıca zihin kuramı test bataryalarının geçerlilik güvenilirlik çalışmalarının ve zihin kuramının dil becerileri ile ilişkilerinin olduğu araştırmalarda bulunmaktadır.

Özen (2011) özel öğrenme güçlüğü tanısı ile izlenen 7-9 yaş çocukların geliştirmiş oldukları zihin kuramı yeteneklerini, sağlıklı gelişim gösteren çocuklarla karşılaştırarak incelemeye, sosyal gelişim düzeyleri arasında fark olup olmadığı saptamaya çalışmıştır. Ayrıca; yaş, cinsiyet, kardeş sayısı, kardeş cinsiyeti, anne-babanın eğitim durumu gibi değişkenlerin bireyin zihin kuramı yeteneğine ve sosyal etkileşimine etkisini araştırmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; Sağlıklı gelişim gösteren grup ile özel öğrenme güçlüğü tanısı almış grup arasında “Zihin Kuramı Testi” ve “Çocuk Davranış Ölçeği”nden aldıkları toplam puanlar ile alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Özel öğrenme güçlüğü olan çocukların WISC-R testinden almış oldukları toplam puanların, Zihin Kuram Testi ve Sosyal Davranış Ölçeği'nin bazı alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca, çocukların zihin kuramı yetenekleriyle ve sosyal davranışlarıyla, sosyo-demografik özelliklerden, kardeş sahibi olma, kardeş sayısı ve anne eğitim durumu gibi özellikler arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Zihin kuramı ve dil çalışma belleği arasındaki ilişkileri Ertuğrul (2011) gelişimsel olarak incelemiştir. Yapılan çalışmanın diğer bir amacı ise bu değişkenler arasında doğrudan yada dolaylı bir ilişki olup olmadığı belirlenerek bir zihin kuramı modeli oluşturulabilmesini sağlamaktır. Örneklem grubu açısından toplam 201 çocukla çalışılmış olup, 36-48 aylık 100 çocuk, 53-72 aylık 101 çocuk araştırmaya dahil edilmiştir. Zihin kuramının ölçümünde bir görünüş gerçeklik testi ve iki yanlış kanı atfi testi uygulanmıştır. Zihin kuramı ölçümlerinin yanı sıra çalışma belleği gelişiminin ölçümünde ters sayı dizisi ve dil gelişiminin ölçümünde Türkçe Erken Dil Gelişim Testi (TEDİL) kullanılmıştır. Bulgularda yapısal eşitlik modellemesi sonuçlarına bakıldığında, dil ve çalışma belleği

arasındaki ilişki örüntülerinin üç yaş çocuklarında beş yaş çocuklarına göre farklılık gösterdiği bulunmuştur. Beş yaş grubundaki çocukların dilin yordayıcı rolünün büyük olduğu görülürken, üç yaş grubundaki çocukların zihin kuramı becerisinde çalışma belleğinin rolünün önemli olduğu görülmektedir. Ayrıca üç yaşlarında çalışma belleği dil becerisinin aracı rolü olmaksızın zihin kuramını doğrudan ve pozitif yönde yordamaktadır. Beş yaşlarında ise dil becerisinin, çalışma belleğinin aracı rolü olmaksızın zihin kuramını doğrudan ve pozitif yönde yordadığı bulunmuştur .

Altıntaş (2014) Çocuklar için Zihin Kuramı Test Bataryası (ÇİZKTB)'nin 4 ve 5 (48-71 ay) yaş çocukları için geçerlik ve güvenirlik çalışmasını yapmıştır. Bu test Hutchins, Prelock, Chace (2008) tarafından 4,5 ile 12 yaşları arasında sözel becerileri olan ve olmayan OSB'li (Otizm Spektrum Bozukluğu) çocuklar için geliştirilmiştir. Örneklem, random yöntemiyle seçilmiş 4-5 yaş normal gelişim gösteren 424, otizm spektrum bozukluğu gösteren 30 olmak üzere toplamda 454 çocuktan oluşmaktadır. Uyum geçerliliği kapsamında ÇİZKTB ile Duygu Tanıma Ölçeği, Çocuklar için Düşünme Gücü Ölçeği, Dil Ölçeği ve ABC Davranış Kontrol Listesi arasındaki ilişkilere bakılmış ÇİZKTB ile bu 4 testin toplam puanları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Araştırmada 4-5 yaş normal gelişim gösteren çocukları zihin kuramı yetenekleri kapsamında karşılaştırabilmek amacıyla yaş, cinsiyet, anne ile babanın eğitim düzeyi, okul türü demografik değişkenlerine bakılmıştır. Cinsiyet değişkenine göre ÇİZKTB'nin toplam ve alt boyut puanlarına göre istatistiksel açıdan kızlar lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Cinsiyet değişkenine göre kızlar, yaş değişkenine göre 5 yaş, anne eğitim düzeyi değişkenine göre annesi yüksek öğretim mezunu olanlar, baba eğitim değişkenine göre, babası yüksek öğretim mezunu olanlar , okul türü değişkeninde resmi okul öncesi kurumları ve gelişim türü değişkenine göre normal gelişim gösteren çocukların lehine anlamlı bir farklılık çıkmıştır. Elde edilen bu sonuç, gelişim özelliği açısından testin ayırt ediciliğinin de ispatlamaktadır.

Çocukların zihin kuramı gelişimlerine yönelik yapılan araştırmalar incelendiğinde, Türk çocuklarında okul öncesi dönemde zihin kuramı gelişimi (Bayramoğlu ve Hohenberger, 2007), Birinci aşama yanlış kanı atfı ile ikili kimlik anlayışının gelişimi (Dönmez, 2009), Zihin kuramı ve bilişsel gelişim ilişkisi (Özoran, 2009) konularında araştırmalara rastlanmıştır (akt. Erdem, Ege, 2011).

Dönmez (2009) tarafından, zihin kuramına göre “birinci aşama kanı atfı” ile “ikili kimlik” anlayışı gelişimi, 4-6 yaş grupları arasındaki 108 çocuk ile incelemiştir. Araştırmada “birinci aşama kanı atfı”na yönelik değerlendirmede 4 yaşındaki çocukların %14’ü, 5 yaşındaki çocukların % 16.7’si ve 6 yaşındaki çocukların %25’i başarılı olmuştur. Bayramoğlu ve Hohenberger’in (2007) tarafından zihin kuramı gelişimlerine yönelik 4-5 yaş grupları arasındaki çocuklarla yaptığı araştırma sonuçlarına göre Türk çocuklarının zihin kuramı becerilerinde farklı gelişim sırası izlediğini bulmuştur. Zihin kuramı değerlendirme sonuçlarına göre; çocukların %95’i bilgi-bilgisizliği anlama, %88’i farklı istekleri anlama, % 57’si gizli duyguyu anlama, %50’si farklı kanıları anlama, %34’ü yanlış kanıyı anlama görevinde başarı göstermişlerdir. Özoran’ın (2009) da yaptığı araştırmasında ise üç ayrı soru biçiminde hazırlanmış farklı inanış, farklı istek, bilgi-bilgisizlik, görünüş-gerçek, yanlış kanı atfı, görevlerinde 3-7 yaşları arasındaki çocukların performansları incelenmiştir. Araştırmaya katılan çocukların performanslarının soru biçimlerine ve yaşa göre farklılık gösterdiği bulunmuştur. Örneğin, *-mı* soru ekiyle sorulan yanlış kanı atfı becerisinde çocukların %42’si başarılı olurken, *-dı* soru ekiyle hazırlanan soruda % 60’sı ve *- ne düşünür* şeklinde sorulan soruda %14’ü başarılı olmuştur (akt. Erdem, Ege, 2011).

1.6.2. Yurt dışında yapılan araştırmalar

Yurt dışında yapılan araştırmalar incelendiğinde zihin kuramı üzerine çok sayıda araştırmanın olduğu gözlenmiştir. Yine ülkemizde olduğu gibi yapılan çalışmaların bir çoğunun psikiyatri ve özel eğitim alanlarında olduğu gözlenmiş olup, zihin kuramının dil becerileri ile ilişkilerinin incelendiği araştırmalara sıklıkla rastlanmaktadır.

Huntington ve Bender 1984-1993 yılları arasında, öğrenme bozukluğu olan gençlerin duygu durumları üzerine yapılmış olan çalışmalarda düşük benlik saygısı, somatik yakınmalar, depresyon ve intihar girişimi oranlarının normal popülasyondan daha yüksek olduğunu göstermişlerdir (Özen, 2011).

Perner ve Wimmer (1985) 7-8 yaşlarındaki çocukların, ikinci dereceden inançları muhakeme ve temsil edebildiklerini gösteren bir araştırma yapmışlardır. Bu araştırmada insanların sadece dünyaya bakış açısından inançları ve yanlış inançları olduğu değil, başkalarının zihinlerindeki düşüncenin içeriği hakkındada inançları olduğu, ikisi arasında da farklılık olabileceği anlaşılmıştır. Bu sonuca ek olarak, çocukların, inançlar kadar duygu

ve amaçlarını yüksek seviyede temsil yeteneklerini inceleyen başka çalışmalarda yapılmıştır. Örneğin; Happé'nin (1994) "garip hikayeler" ve "yanlış adım" içerikli hikayeleri otizmin hafif bir türü olan Asperger sendromu yaşayan bireyler ile çalışmıştır. Bu kişilerde dil gelişimi normal seyirinde giderken IQ'ları da genellikle normaldir. Fakat yine de ince sosyal açıları bulunur. Yeni pot kırmayı tespit etme testinde, Baron-Cohen 7 yaşından 8 yaşına kadar olan Asperger sendromlu kişilerde birinci ve ikinci basamak yanlış bilgi testlerinin başarılı olduğunu, fakat pot kırma tespitinde başarısız olduklarını ortaya çıkarmıştır (Özen, 2011).

Filippova, Astington, (2008) 5, 7 ve 9 yaşındaki (n=72) çocuklarda ve yetişkinlerde (n=24) ironi algısını değerlendirmek için yaptıkları çalışmada, bir çocuğun, konuşanın iletişimsel niyetini anlaması için onun inancını, niyetlenen ve dışa vurulan anlamlar arasındaki çelişkiyi saptama kabiliyetinin gelişmiş olmasına ihtiyacının olduğunu vurgulamışlardır. Sadece zihnin bu açıları anlayan çocuklar konuşanın tavrına doğru tepki verebileceklerini ifade etmişlerdir. Zihin teorisi ve dil yeteneğinin, çocukların yaş ve hafıza etkisini ironi algılamasına ve yorumlamasına katkı sağlayacağı sonucuna ulaşmışlardır (akt. Özen, 2011).

Okuma bozukluğu olan çocuk, ergen ve erişkinlerin normal kontrol grubuyla karşılaştırıldığı bir çalışmada anksiyete, depresyon ve diğer içe yönelik psikopatolojilerin anlamlı düzeyde daha sık görüldüğü bildirilmiştir. (Boetsch ve ark 1996) Willcutt ve Pennington, (2000) yaptıkları çalışmada; okuma bozukluğu olan kızlarda içe yönelik sorunların sıklığının eşlik eden yıkıcı davranım bozukluklarından bağımsız olduğunu ileri sürmüşlerdir (akt. Özen, 2011).

Pilowsky, Yirmiya, Arbelle ve Mozes (2000), yüksek işlevsellik gösteren otizm hastası, çocukluk dönemi başlangıçlı şizofreni hastası ve normal gelişim gösteren çocukları yanlış inanç görev performansları açısından karşılaştırmışlardır. Otistik özellik gösteren çocukların hem normal gelişim gösteren çocuklardan hemde şizofreni hastası çocuklardan performanslarının daha kötü düzeyde olduğu bulunmuştur. Ayrıca normal gelişim gösteren çocuklara nazaran şizofreni hastası çocukların performanslarında düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlara dayalı olarak, zihin teorisi yeteneğinde oluşan bir bozulmanın hastalığın kronik yönleri ile değil, şizofreninin kendisi ile ilişkili olduğuna ilişkin görüşe destek sağladıklarını iddia etmişlerdir (akt. Özen, 2011).

Eraldo Pauleso, üç farklı ülkeden okuma güçlüğü olan 72 kişiyle PET teknolojisini kullanarak yaptığı araştırmada, bütün deneklerin beyin işlevinde benzer anormallikler bulmuştur. Araştırmanın sonucunda, öğrenme güçlüğü'nün görülme sıklığının ülkeden ülkeye büyük farklılıklar gösterdiğini ve ABD'de görülme sıklığının en yüksek olduğunu açıklamıştır. Buna neden olarak da İngilizcede aynı seslerin farklı şekilde hecelendiklerini, örneğin; fuh sesi için f ve ph gibi, okuma güçlüğü olanlar bu sesi ayırt etmede zorluk çektikleri için, ana dili İngilizce olanlarda bu sorunun daha yoğun görüldüğünü belirtmiştir (Özen, 2011).

1.7. Empatinin Tanımı ve Tarihiçesi

Son yıllarda empati kavramından hayatın her alanında bahsedilmektedir. Gerek psikolojide gerekse psikiyatride önemli bir yeri olan empati zaman içerisinde gittikçe yaygınlaşmakta olup, kullanım alanları dikkat çekmiş araştırmacıların ilgi odağı olmuştur. Empati, genel anlamda durumlar ve olaylar karşısında bireyin, kendisini karşısındaki kişinin yerine koyarak onu anlıyor olması olarak tanımlanabilir (Rehber, 2007)

Tarihsel perspektiften bakıldığında kapsam ve anlam açısından empati, insan odaklı disiplinlerin kavramsal birikimine sonradan dâhil edilmiş değildir. Bu güne kadar empati kavramı farklı kullanılmış olsada yüzyıllardan beri bu kavram bilinmektedir. (Tuncay, İl, 2009). Empati kavramının temelini Antik Yunan'a dayanmakta olduğu söylenebilir (Sarı, 2014). Bu dönemde empati için bir başkasının düşünsel ve duygusal deneyimine aktif katılma anlamına gelen "empathia" sözcüğü kullanılmıştır. (Astin, 1967; akt. Freedberg, 2007) Empati kavramının köklerinin yüzyıllar öncesine ait olduğu bilinsede aslında 19. ve 20. yüzyılın bilimsel birikimine aittir (Tuncay, İl, 2009). 1909'da Edward B. Titchener tarafından, Yunanca "empathia" kelimesinden İngilizce'ye "Empathy" olarak çevrilmiştir (akt. Dökmen, 2004). Empati kavramı farklı disiplinlerde kullanılsada özellikle davranış ve tutumlar açısından psikoloji disiplini tarafından sıklıkla kullanılmaktadır (Tuncay, İl, 2009).

Empatinin gelişim süreci hakkında Dökmen (1988) empatinin yıllar içinde farklılaştığını belirtmiştir. Empatinin gelişim süreci incelendiğinde 1950'lere kadar "bilişsel" boyutu ağırlıklı olarak ele alınmış olup, bireyin karşısındaki kişiyi tanıması,

kendisini onun yerine koyarak o kişinin özellikleri hakkında bilgi sahibi olma anlamında kullanılmıştır. 1960'lı yıllarda ise empatinin “duygusal” boyutu ön plana çıkmaya başlamış olup, asıl olan, karşıdakinin hissettiği duyguları hissetmenin önemi vurgulanmıştır.

1960'lı yıllarda, empatinin hem bilişsel hemde duygusal boyutu üzerinde durulmuştur. Bu dönemde araştırmacılar empatiyi “karşıdaki kişinin algılanan duyuşsal yaşantısına katılarak verilen duygusal tepki olarak” tanımlamışlardır (Rehber, 2007) Empatiyi sadece duyuşsal yada bilişsel okumak yerine her ikisinin bir arada olduğu bir kavram olarak görmenin önemli olduğunu düşünen araştırmacı sayısı oldukça fazladır. (Davis, 1996; Compton ve diğ., 2005) Bu duruma farklı bir bakış açısı olarakta, kimi araştırmacılar empatinin bilişsel ve duyuşsal özelliklerine ek olarak, ahlaki bir perspektif ve özgeci bir eylem olduğundan bahsetmişlerdir. Aynı zamandada kavramsallaştırmışlardır (akt. Tuncay, İl, 2009).

Empati'den 1970'ler de ise “bir kişinin belli bir duygusunu anlama, ona uygun karşılık verme, karşıdakinin hissettiği üzerinde yoğunlaşma” şeklinde anlaşılmaya başlanmıştır (Gökler, 2009). Farklı bakış açılarında bakıldığında ise, empatinin kişiler arası iletişimle görünür olan duygu ve düşünce yansıması olarak tanımlandığı görülmektedir (Carkhuff, 2000; Freedberg, 2007). Ayrıca kişilerin temsil ettikleri kültürden bağımsız olarak düşünülmemeyeceği bu nedenle bireylerin buldukları kültürel gerçekleriyle empati kurulmasının gerekli olduğu önemle belirtilmektedir (Tuncay, İl, 2009). Dökmen'in (1988) belirttiği gibi, empatinin vurgulanan boyutları zaman içerisinde değişimler göstermiştir.

Bu değişim süreci içerisinde empati farklı şekillerde tanımlanmıştır. Dökmen (1988), empatinin geçerli tanımının Rogers tarafından yapıldığını vurgulamaktadır. Rogers empatinin tanımını yaparken süreç vurgusunu yapmıştır. Rogers'a (1983) göre” empati, bir kişinin kendisini karşısındaki kişinin yerine koyarak, onun fenomenolojik dünyasına girerek, olaylara onun bakış açısıyla bakması, o kişinin duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlaması, hissetmesi ve bu durumu ona iletmesi sürecidir” (akt. Gökler, 2009).

Empatiyi Cronback, diğer bir kişiye onun bakış açısından bakarak onu anlamak ve tanımak olarak tanımlamıştır. Clore ve Jeffrey'e göre empati bir kişinin diğer kişiymiş gibi onun duygularını aynı şekilde yaşamasıdır. Empati kurabilen kişinin benzer duyguları daha önceden yaşadığı varsayılır (Cooney, 1999).

Empati kurmanın zorluğunu Bellous şu şekilde belirtmiştir. Empatide karşısındaki kişinin söyledikleri altında yatan deneyimi yaşantıyı anlamaya çalışma becerisi bulunmaktadır. Benzer yaşantıları yaşamamış olan kişi, karşısındaki kişinin bu duygusunu anlamaya çalışmaktadır. Bu durum ise son derece zor bir iştir (Özbek, 2010).

Son olarak empati, bir bireyin kendisini karşısındaki bireyin yerine koyarak onun düşüncelerini ve duygularını doğru olarak anlamaya çalışması olarak tanımlanmaktadır (Dökmen, 1997).

1.8. Empati Kavramının Öğeleri

Dökmen'e (2004) göre bir kişinin karşısındaki kişiyle empati kurabilmesi için gerekli olan bazı öğeler bulunmaktadır. Bu öğeler şu şekildedir.

1- Empati kuran kişi karşısındaki kişinin yerine kendisini koymalı, olayları onun bakış açısı ile değerlendirmelidir. Yani empati kurulan kişinin fenomenolojik alanına girilmelidir. Fenomenolojik alan denildiğinde, her insanın kendine has bir fenomenolojik alanı olduğu kabul ediliyor ve bu alanın her bireyin gerek kendisini gerekse çevresini kendine özgü biçimde algılama stilidir şeklinde tanımlanıyor. Bu varsayıma göre kişi karşısındaki kişiyi anlamak istiyorsa, olaylara onun bakış açısı ile bakarak, dünyayı onun gibi algılamaya çalışması gerekmektedir. Bu durumu gerçekleştirebilmek için empati kurulan kişinin rolüne girmeli onun yerine geçerek olaylara adeta onun gözlüklerinden bakılmalıdır. Kısaca empati bireyin karşısındaki kişinin dünyasına girerek onun rolüne girme becerisidir (Ashwort, 2000) Belirtilmesi gereken önemli noktalardan biri karşıdaki kişinin rolünde bir süre kalınması, kişiyi anlama becerisi gerçekleştikten sonra bu rolden çıkarak kişinin kendi rolüne dönmesidir. Aksi takdirde empati kurulmuş sayılmaz. Kişinin karşıdaki kişiyle özdeşim kurması yada sempati duyması, empatiden farklıdır (Özbek, 2010).

2- Empati kurabilmenin en önemli boyutu karşısındaki kişinin düşüncelerini ve duygularını doğru anlamaktan geçer. Karşısındaki kişinin sadece duygularını yada sadece düşüncelerini anlamak yeterli değildir. Dolayısıyla empatinin iki temel bileşeni olduğu söylenebilir. Bunlar empatinin bilişsel ve duygusal bileşenidir. Karşısındakinin rolüne girerek onun hissettiklerinin aynısını hissediyor olmak duyuşsal nitelikli bir etkinlik olup,

(duygusal rol alma/duygusal perspektif alma) onun ne düşündüğünü anlamak ise bilişsel nitelikli (bilişsel rol alma/bilişsel perspektif alma) bir etkinliktir (Rehber, 2007).

Empatinin öğelerinde bilişsel anlama duygusal anlamının ön şartıdır. Bu açıdan bakıldığında empati kurabilmek için diğer kişinin dünyasından bakabilme durumunda istekli olmak önem kazanmaktadır. Empatik ilginin oluşabilmesi için rol alma ve hayal gücü gereklidir. Empatik ilgide geri bildirim (feedback) açısından karşıdaki kişiyi sadece anlamak yeterli değildir. Yapılan rol alma pratikleri değerlendirildiğinde karşıdaki kişiyi anlama problemlerini çözmede yardım eder. Rol alma karşısındaki kişinin yerine kendisini koyarak onun karşılaştığı bir olay durumunda nasıl davranacağını kestirmeye çalışır. Bu durum empatik anlayışın oluşumuna katkı sunar (Smith, 1996).

Empatinin bileşenleri konusunda araştırmacılar arasında bazı görüş farklılıkları bulunmaktadır. Örneğin Hoffman empatinin duygusal, bilişsel ve güdüsel üç farklı yönü olduğundan bahseder. Araştırmacılardan bazıları ise duygusal yönünü ağırlıklı olarak vurgularken, bazıları da bilişsel yönünü vurgulamaktadır. Ancak birçok araştırmacının hem fikir olduğu görüş, empatinin hem duygusal hem de bilişsel yönünün olduğudur (İckes, 1997). Literatür incelendiğinde farklı kaynaklarda empatinin birkaç türü olduğundan bahsedilmektedir. Bunlar estetik empati, ilişkisel empati ve ahlaki empatidir. İncelendiğinde sanatsal bir metni yada objeyi anlama estetik empati, bir kişinin deneyimlemediği bir olayı yada durumu karşısındaki kişiye sempati ile yaklaşarak anlama ilişkisel empati, karşısındakinin davranışındaki iyi yada kötü sonuçlarını hayal edebilme yeteneği ise ahlaki empati olarak ifade edilmektedir (Özbek, 2010).

3- Empati tanımının son ve en önemli ögesi empati kuran kişinin zihninde oluşan empatik anlayışın, karşıdaki kişiye iletilmesi davranışdır. Empati kuran kişi karşısındaki kişinin düşüncelerini ve duygularını tam manasıyla ile anlamış olsa dahi eğer anlaşılın karşıdaki kişiye bildirilmez ise empati süreci tamamlanmış olarak kabul edilmez. Araştırmacılar kişilerin karşılarındaki kişiye iletmış oldukları empati ile zihinlerinde kurguladıkları empati arasında farklılıklar olduğunu belirtmektedirler. Yani bazen zihindeki kurgu doğru olsa bile karşıdaki kişiye iletilirken mesaj doğru ifadeleri içermeyebilir. Karşıdaki kişiye verilecek empatik tepkinin iki yolu vardır. Yüzü/bedeni kullanarak karşısındakinin anlaşıldığının ifadesi ve sözlü olarak karşıdaki insanı anlaşıldığının karşısındakine

iletilmesidir. Empatik tepki vermenin en etkili yolu ise, bu ikisini bir arada kullanmaktır (Özbek, 2010).

1.9. Empati Kavramının Bileşenleri

Empatinin ilk aşaması tarif edilirken başvurulan bazı deyimler vardır. Başkasının ayakkabısını giymek deyimini buna örnek olarak verilebilir. Bu deyimle atıfta bulunulan alan bilişsel alandır. Kullanılan yine farklı deyimler vardır. Başkasının kulaklarıyla duymak, başkasının gözleriyle görmek ve başkasının yüreği ile hissetmek gibi ifadelerdir. Bu ifadelerde empatik bağın duyuşsal boyutuna atıf yapılmaktadır (akt. Tuncay, İl, 2009)

Dökmen (1988), empatinin bileşenlerini “bilişsel” ve “duyuşsal” olmak üzere iki bileşeni olduğunu vurgulamaktadır. Bilişsel boyutun, karşısında bulunan kişinin “ne hissettiğini” anlamakla ilişkili olduğunu, duyuşsal boyutun ise karşısında bulunan kişinin “hissettiğini hissetmek” olduğunu belirtmiştir.

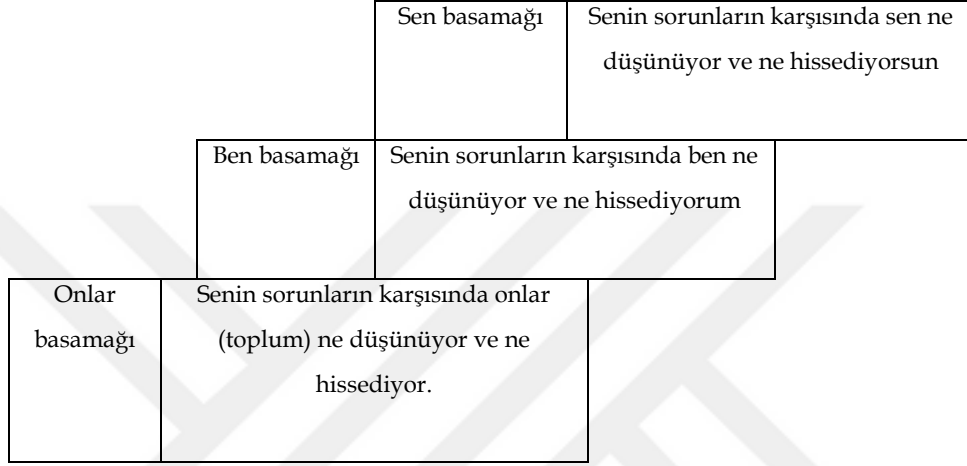
Empati kavramı farklı şekillerde tanımlanmış, psikolojideki pek çok kavram gibi farklı anlamlar yüklediği görülmektedir. Bu durum empatinin bileşenleri konusu içinde geçerlidir. Empatinin bileşenleri için bazı araştırmacılar üç bileşenden bahsederken, araştırmacıların bazıları da dört bileşenin varlığından bahsetmektedir.

Hofmann (1979) empatinin bileşenlerini bilişsel, duygusal ve güdüsel olmak üzere üç grupta ifade ederken, Kurdek ve Rodgon’da (1975) empatinin bileşenlerini bilişsel perspektif alma, algısal perspektif alma ve duygusal perspektif alma olarak üç grupta ele almıştır. Günümüzde ise empatinin dört bileşeni olduğu kabul edilmektedir. Bunlar sırasıyla, algısal bileşen, bilişsel bileşen, duygusal bileşen ve bildirim bileşeni’dir (akt. Eroğlu, 1995).

Empatik tepki, Feshbach’ın (1978), üç bileşenli modeline göre; bir başkasının bakış açısını kabul edebilme veya rolünü alabilme kapasitesini, bir başkasının duygusal durumunu teşhis edebilme yeteneğini ve paylaşılan duygusal bir tepkinin anımsanmasını içermektedir. Feshbach’e göre empatinin zihinsel ve duygusal boyutunu kapsayan bu üç bileşen birbirine girişken bir yapı izlemektedir (Akt; Barnett, 1990).

1.10. Empatinin Aşamalı Olarak Sınıflandırılması

Dökmen (1988), yaptığı çalışmalarda aşamalı empati sınıflamasını ortaya koymuştur. Aşamalı empati sınıflaması, onlar basamağı, ben basamağı, sen basamağı, biz basamağı olmak üzere dört basamaktan oluşmaktadır. Bu basamakların her birisi kendi içerisinde “düşünce” ve “duygu” olmak üzere iki alt basamaktan oluşmaktadır.



Şekil 1.1. Empatinin aşamalı sınıflandırılması

1. Onlar Basamağı: Bu basamakta tepki veren kişi karşısındaki kişinin duygu ve düşüncelerini dikkate almaz, sorunu üzerinde düşünmez. Kişinin sorununa ilişkin kendi duygu ve düşüncelerini açıklamaz. Sorunu dinleyen kişi karşısındaki kişiye geri bildirim verdiğinde, kendi düşüncelerini ifade etmeden, o ortamda bulunmayan üçüncü şahısların (toplumun) görüşlerini dile getirir. Tepki veren kişinin sıklıkla atasözleri kullandığı ve genellemeler yaptığı gözlenir. Örneğin, parasını israf ettiği için yakınan bir kişiye ‘ayağını yorganına göre uzat’ der. Bu ifade her iki tarafında düşüncesi yada duygusuna yer verilmemiştir. Soruna ilişkin toplumun görüşleri yansıtılmıştır (Özbek, 2010).

2. Ben Basamağı: Bu basamağın en belirgin özelliği benmerkezci yapıya sahip olmasıdır. Birey karşısındaki kişinin duygu, düşüncelerini anlamak yerine, sorun sahibine akıl verir onu eleştirir. Bu basamakta tepki veren kişiler, karşılarındaki kişiler ile yeterli düzeyde empati kurmuş sayılmazlar. Duygusal ve bilişsel açıdan karşılarındaki kişinin rolünü alamadıkları için empatik tepki düzeylerinin yetersiz olduğu söylenebilir (Özbek, 2010).

3. Sen Basamağı: Bu basamakta empatik tepki veren bir birey, kendisine sorununu ileten kişinin rolüne girerek, onun bakış açısıyla olaylara bakmaya çalışır. Yani kendisine iletilen sorun karşısında, ne kendisine ne de topuma ait olan düşünceleri dile getirmez. Bu basamakta doğrudan karşısındaki kişinin düşünceleri ve duyguları üzerine odaklanarak, kişinin ne hissettiğini ve düşündüğünü anlamaya çalışma vardır (Özbek, 2010).

Dökmen (1988), yukarıda anlatılan üç temel empati basamağını kapsayan on altı basamak oluşturmuştur. Bunlar; senin problemin karşısında başkaları ne düşünür, ne hisseder?, eleştiri, akıl verme, teşhis, bende de var, benim duygularım, destekleme, soruna eğilme, tekrarlama, derin duyguları anlama şeklinde sıralanabilir.

1.**Senin Problemin Karşısında Başkaları Ne Düşünür, Ne Hisseder:** Bu basamakta empati kurmaya çalışan kişi, bir takım genellemeler yapar, felsefi görüşlere atasözlerine başvurabilir, dinlediği probleme ilişkin olarak genelde toplumun neler hissedebileceğini dile getirir. Problemini anlatan kişiyi genelde toplumun değer yargıları açısından eleştirir.

2.**Eleştiri Getirme:** Problemini anlatan kişiyi ve onun problemini kendi görüşleri açısından eleştirir, yargılar.

3.**Akıll Verme:** Karşıdakine akıl verir. Ona ne yapması gerektiğini söyler.

4.**Teşhis:** Kendisine anlatılan probleme, yada problemi anlatana teşhis koyar “senin bilinçaltında şu var” yada “sen kıskançsın” gibi.

5.**Bende de Var:** Benzer probleme kendisinde sahip olduğunu söyleyerek, anlatılan probleme ilişkin kendi derdini anlatır.

6.**Benim Duygularım :** Dinlediği problem karşısında kendi duygularını sözle yada davranışsal olarak ortaya koyar. Örneğin “üzüldüm” yada “sevindim” der.

7.**Probleme Eğilmek:** Kişi anlatılan probleme odaklanır, problem durumu daha iyi anlayabilmek için problemi irdeler, probleme ilişkin sorular sorar.

8.**Destekleme:** Sorununu anlatan kişinin sözlerini tekrarlamadan, ona katıldığını, onu desteklediğini ve onu anladığını belirtir.

9.**Tekrarlama:** Kişi iletilen mesajı (problemi), kısmen yada tamamen mesaj sahibine yansıtır; onun yüzeysel duygularını da yakalayarak bu mesaja ekler.

10.**Derin Duyguları Anlama:** Karşısındaki kişinin ifade etmediği gizil duygularını yakalayarak ona tekrar iletir. Empati kuran kişi kendisini empati kurulan bireyin yerine koyarak, soruna ilişkin ifade ettiği yada edemediği tüm duygularını doğru olarak hisseder, bu durumu karşısındaki kişiye iletirken, az oranda karşısındaki kişinin kelimelerini kullanırken sıklıkla kendi kelimelerini kullanır (Dökmen, 1988).

Yukarıda değinilen basamaklardan, 1. basamak onlar basamağına aittir. Onlar basamağıнын tümünü kapsamaktadır. 2.,3.,4.,5. basamaklar Ben Basamağıнын düşünce, 6. basamak ise duygu düzeyini ifade etmektedir; 7., 8. Basamaklar Sen Basamağıнын düşünce, 9., 10. basamaklar ise duygu düzeyini ifade etmektedir (Dökmen, 1988).

1.11. Empati ve Zihin Kuramı İlişkisi

Bebekler üç haftalıkken bazı ağız yüz hareketlerini ve seslerini taklit etmeye başlarlar. Bir yaştan sonra ise zihinsel durumları fark etmeye ve duyguları anlamaya çalışırlar (Meltzoff ve Moore, 1997). Bireyin gelişiminde duyguları fark etme çocukluktan başlayarak yetişkinliğe kadar devam eden bir süreçtir. Bu süreç “zihin kuramı” olarak adlandırılmıştır. Fakat bazı araştırmacılar bu gelişim sürecini farklı şekillerde ifade etmişlerdir. Örneğin; (Wellman, 1992 Baron-Cohen, 2005) “zihin okuma” olarak adlandırırken, (Baron-Cohen, 2002, 2003) “empati” olarak yorumlamışlardır. Zihin kuramı bireyin herhangi bir şey başarma yada başarmama durumundan ziyade süreklilik gösteren bir gelişim becerisidir. Ayrıca araştırmacılar bireyin dört yaş civarında tutarlı veri oluşturmasından kaynaklı zihin kuramı gelişiminin dört yaş civarında belirgin olarak ortaya çıktığı görüşünde birleşmişlerdir. Zihinsel gelişimin en hızlı olduğu dönem olan beş yaş itibariyle çocukların zihin kuramı becerileri yetişkinlerinkine benzer bir yapıya dönüşmekte olduğuda gözlenmektedir (akt. Sarı, 2014).

Psikanalitik kuram açısından, empatinin gelişimi için erken çocukluk döneminde çocuk-ebeveyn ilişkileri oldukça önemlidir. Empatinin temeli bu dönemde atılır. Eisenberg’in (1982) empati gelişiminin birdenbire ortaya çıkmadığını, yıllar ilerledikçe geliştiğini belirten açıklamalarında bu görüşü destekler niteliktedir. Sosyal öğrenme kuramcılarına göre ise, empatinin değişen koşullar ile kazanılacağı ve geçmiş yaşantının empati kurmada hızlı bir etkisinin olduğu öne sürülmektedir (akt. Körükçü, 2004).

Yapılan araştırmalarda zihin teorisi görevlerindeki performansın yüksekliği ile empati gelişimi arasında yakın bir ilişki olabileceği düşünülse, zihin teorisi ile empati arasındaki bu ilişki henüz kesinleşmemiştir. Ayrıca kurulacak bir ilişkide empati mi zihin teorisi için bir ön koşul yoksa zihin teorisi mi empati için ön koşul olduğuda bilinmemektedir (Erdil, 2008).

Empatik tepkiye ilişkin karşıdaki kişinin zihinsel durumunun temsil edilebilmesi halinde harekete geçebileceği grşu yaygındır. Yine bazı araştırmalarda empatik beceri ile zihin teorisi arasında ilişki olduğuna dair veri elde edildiği belirtilmiştir. Zihin kuramı görevlerinden yanlış inançların bilişsel anlamayı gerektirmesi, ironi ve faux pas'nın ise empatik anlayışı gerektirmesi nedeniyle zihin teorisi ve empatik beceri arasında birbirleri ile ilişki olabileceği savunulmuştur. Bozulmuş empati ile empatik beceri içeren zihin teorisi görevlerindeki zayıf performans arasında korelasyon bulunmuş ve bu tarz zihin teorisi görevlerindeki performansın empatik beceri gerektirdiği tartışılmıştır (akt. Erdil, 2008).

1.12. Empati ile İlgili Araştırmalar

Empati kavramına ilişkin yurt içi ve yurt dışında yapılan bazı araştırma sonuçları şu şekildedir.

1.12.1. Yurt içinde yapılan araştırmalar

Empati ile ilgili Türkiye'de yapılan araştırmalar; genellikle anne-baba-ocuk üçgeninde empati etkileşimi, hemşirelerin empatik beceri ve eğilimleri, psikolojik danışmanların empatik tepkileri, becerileri ve eğilimleri, empati ve kaygı, psikodrama ve empati gibi konularda yoğunlaşmıştır (Rehber, 2007)

Yapılan alışmalar incelendiğinde çalışmaların daha çok yetişkinlerin empatik eğilimleri ve becerilerine yönelik yapıldığı gözlenmiştir. Empati zerine çocuklara ve ergenlere yönelik çalışmaların sınırlı olduğu gözlenmiştir.

Dökmen (1988), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitimde Psikolojik Hizmetler bölümü birinci sınıf öğrencilerinden 40 kişilik bir grup ile empatinin yeni bir modele dayanılarak llmesi ve psikodrama ile geliştirilmesi üzerine çalışmıştır. Araştırmada rneklem grubundaki öğrencileri iki gruba ayırmıştır. Grupta bulunan 20 kişi deney, 20 kişi kontrol grubuna alınmıştır. Deney grubun alınan öğrenciler ile 14 psikodrama oturumu yapılmıştır. Kontrol grubundaki öğrencilere ise eğitsel rehberlik yapılmıştır. Her iki gruptaki öğrencilere araştırmanın başında ve sonunda ilk defa araştırmacı tarafından geliştirilen Empati Beceri leği-B Formu ve Empatik Eğilim

Ölçeği uygulanmıştır. Araştırma bulguları incelendiğinde psikodrama uygulaması sonucunda deney grubuna dahil olan öğrencilerin empatik becerilerinde artış olmuş olup, empatik eğilim becerilerinde bir artış saptanmamıştır.

Pişkin (1989) Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitimde Psikolojik Hizmetler bölümünde okuyan birinci, ikinci ve üçüncü sınıftan 118 öğrenciden oluşan örneklem grubu ile empati, kaygı ve kişilerarası iletişimde çatışma eğilimi arasında herhangi bir ilişki olup olmadığını araştıran bir çalışma yürütmüştür. Veri toplama araçları olarak, Sürekli Kaygı Envanteri (Öner ve Le-Compte, 1985), Empatik Eğilim Ölçeği (Dökmen, 1988) ve Çatışma Eğilimi Ölçeğini (Dökmen, 1986) kullanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin empatik eğilim puanları ile çatışma eğilimi puanları arasında olumsuz bir ilişki olduğu yine empatik eğilim puanları ile sürekli kaygı puanları arasında da olumsuz bir ilişki saptanmıştır. Öğrencilerin çatışma eğilimi puanları ile sürekli kaygı puanları ile arasında olumlu yönde bir ilişki bulunmuştur.

Eğitim ile empatik beceri ve empatik eğilimin gerçekleştirilip gerçekleştirilemediğini araştıran Karaca, Açıkgöz ve Akkuş, hemşirelik birinci sınıf öğrencilerine verilen empatik beceri eğitim programının öğrencilerin empatik eğilim ve empatik becerilerinin gelişmesine etkisini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Çalışma yarı deneysel tek grupta öntest-sontest düzeninde yapılmıştır. Araştırmada öğrencilerin sosyo-demografik özelliklerini belirlemek amacıyla demografik özellikleri içeren anket, empatik eğilim ve becerilerini değerlendirmek için Dökmen (1994) tarafından geliştirilen Empatik Eğilim (EEÖ) ve Empatik Beceri (EBÖ-B) ölçekleri kullanılmıştır. Verilerin değerlendirilmesinde sayı ve yüzde dağılımları ve EBÖ-B ve EEÖ ortalama empatik puanları ise paired samples t-testi ile karşılaştırılmıştır. Öğrencilerin eğitim sonrası empati puan ortalamasının eğitim sonrasında eğitim öncesine göre istatistiksel olarak ileri düzeyde anlamlı olduğu saptanmıştır ($p=0.000$). Empatik eğilim ortalaması ise eğitim öncesi ve sonrası aralarındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Sonuç olarak, empatik beceri geliştirme programı ile hemşirelik birinci sınıf öğrencilerinin empatik becerilerinin önemli oranda arttığı, ancak empatik eğilimlerinde değişiklik olmadığı görülmüştür (Karaca, Açıkgöz, Akkuş, 2013).

Tanrıdağ (1992), yapmış olduğu araştırmada ruh sağlığı hizmetlerinde çalışan 89 psikiyatrist, 86 psikolog, 28 psikolojik danışman, 61 sosyal hizmet uzmanından oluşan bir örneklem grubu ile çalışmıştır. Personelin empatik beceri ve empatik eğilim düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelendiği araştırmada “Empatik Beceri Ölçeği-B Formu” ile “Empatik Eğilim Ölçeği” formunu kullanmıştır. Araştırma sonucunda psikolojik danışmanların empatik eğilim ve empatik beceri puanlarının diğer meslek gruplarına göre daha yüksek olduğu; cinsiyet değişkeninin değişik meslek gruplarındaki empatik eğilim düzeyi üzerinde önemli düzeyde farklılığa neden olduğu ancak empatik becerileri açısından farklılık gözlenmediği belirtilmiştir. Ayrıca araştırmaya dahil olan katılımcıların öğretim düzeyi değişkeninin empatik eğilim becerileri üzerinde anlamlı bir farklılığa sahip olduğu ve bu farklılığın lisansüstü eğitim açısından pozitif yönde olduğu saptanmıştır.

İlköğretim müfettiş adaylarına yönelik yapılan araştırmada müfettiş adaylarının empatik eğilim düzeyleri Yıldırım (1994) tarafından incelenmiştir. Araştırmada adayların mesleklerinden menenunyet düzeylerine göre empatik eğilimleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı saptanmıştır. Sonuç olarak, ilköğretim müfettiş adaylarının empatik eğilim düzeylerinde artış olduğunda, iş doyumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Koçer-Çiftçi'nin (1997) tarafından yapılan araştırmada ıslahevinde kalan ve ıslahevinde kalmayan ergenlerin empatik beceri düzeyleri karşılatırmalı olarak incelenmiştir. Gruplar arasındaki araştırma sonucuna göre, ıslahevinde kalmayan ergenlerin empatik beceri düzeylerinin, ıslahevinde kalmakta olan ergenlerden istatistiksel olarak anlamlı ölçüde yüksek olduğu saptanmıştır (akt. Rehber, 2007).

Sarı (2014) Asperger Sendromu olan bireylerle yapmış olduğu vaka çalışması ile film izlemenin empati ve zihin kuramı becerileri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırma öncesinde katılımcılara Gözlerden Zihin Okuma Testi (Cambridge Cam Test), Empatik Eğilim Ölçeği ve Zihin kuramı testleri uygulanmıştır. Araştırma sürecinde altyazılı bir filmde, özellikle düşünce, duygu, inanç, potlar, mecazlar ve imaların kullandığı bölümlerde film durdurulmuş ve katılımcılar ile ne anlatılmak istendiği üzerine konuşulmuştur. Bu süreçte katılımcı ve araştırmacı sahneyi kendi bakış açıları doğrultusunda tartışmış olup ses, hareket, mimik gibi taklitler birebir yapılmıştır. Araştırma sonuçları değerlendirildiğinde, katılımcıların Gözlerden Zihin Okuma testinde

(CAM) bir puanlık değişim olurken, empatik eğilim ölçeğinde 11 puanlık bir artış gözlenmiştir. Gözlenen değişimin daha çok duyguyu tanıma boyutunda olduğu saptanmıştır. Ön testte ikinci yanlış inanç testlerinde hiç puan alınamamışken, ikinci çalışmada tam puan aldıkları gözlenmiştir. Yapılan araştırma sonucunda film izlemenin empatik beceri düzeyi ve zihin kuramı üzerinde anlamlı düzeyde etkilediği görülmüştür.

Bireylerin empatik beceri düzeyleri ve uyum düzeyleri arasındaki ilişkiler Alver (1998) tarafından öğrenim alanı ve cinsiyet değişkenleriyle bir arada incelenmiştir. Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi üçüncü sınıf öğrencileri araştırma örneklemini oluşturmaktadır. Örneklem grubunda toplam 200 öğrenci bulunmaktadır. Bu öğrencilerin 100'ü sosyal alanda, 100'ü fen alanında öğrenim görmektedir. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımları eşittir. Veri toplama araçları olarak, Hacettepe Kişilik Envanteri ve Empatik Beceri Ölçeği-B Formu kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, uyum ve alt uyum düzeyleri ile empatik beceri arasında önemli bir ilişkinin olmadığını ayrıca öğrenim alanını ve cinsiyet değişkeninin genel uyum ve empatik beceri düzeyinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığını ortaya koymuştur (akt. Rehber, 2007).

Rehber'in (2007) ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerine göre çatışma çözme davranışlarını incelediği araştırmasında; empatik eğilim düzeyi düşük olan öğrencilerin saldırganlık davranışları empatik eğilim düzeyi yüksek olanlara göre daha yüksek bulunmuştur. Bununla birlikte empatik eğilim düzeyi yüksek olan öğrencilerin problem çözme davranışlarının, empatik eğilim düzeyi düşük olanlara göre daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Yılmaz (2009) çalışmasında suça yönelmiş ergenlerin empati düzeylerini suça karışmamış ergenlere göre daha düşük bulmuştur. Pecukonis (1990) ise saldırganlık ve empatik beceri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, empati eğitimi programının etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olduğunu belirtmektedir (akt. Aydın, Açar, 2013).

Literatürdeki araştırma sonuçları incelendiğinde, sağlıklı olup, normal gelişim gösteren ergenlerin yoğun sıkıntılarının temelinde empati beceri yetersizliklerinin varlığından bahsedilebilir (Aydın, Açar, 2013).

1.12.2. Yurt dışında yapılan araştırmalar

Empati kavramına ilişkin yurt dışında yapılmış olan birçok çalışmaya rastlanmaktadır. Araştırma konularının ebeveynlerin empatik becerileri, empati kavramının boyutları, empatinin ve toplumsal değerler ile etkileşimi gibi araştırmalara rastlanmıştır.

Lipsitt (1993), yaptığı çalışmada annenin iletişim biçimi ve empati becerisi ile çocuğun empati becerisi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmaya çocukları 8-9 yaşlarında olan 76 anne ve çocukları dahil edilmiştir. Araştırma sonucunda, çocuğun empatik becerisi ile annenin empatik becerisi arasında bir ilişki bulunamamıştır. Ancak iletişim becerisinin çocuğun empatik beceri gelişiminde olumlu rol oynadığı saptanmıştır. Ayrıca cinsiyet açısından annelerin destekleyici iletişim biçimleri kızların empatik becerilerini olumlu yönde etkilemiş olup, emredici tarzdaki iletişim şeklinin erkek çocukların empatik becerisini olumsuz yönde etkilediği saptanmıştır (akt. Rehber, 2007).

Strayer ve Roberts (2004) tarafından yapılan çalışmada çocukların sosyal davranışları ile empati düzeylerinin duygusal faktörlerle ilişkisi incelenmiştir. Bu çalışmaya 5-13 yaş arasında çocuğu olan 50 ebeveyn ve çocukları dahil edilmiştir. Araştırmada çocuklardan anne babalarının ocuk yetiştirme tarzlarını tanımlamaları istenirken, anne babalarında kendi ocuk yetiştirme stillerini ve duygusal özelliklerini anlatmaları istenmiştir. Araştırma sonucunda, anne babaya ait duygusal faktörlerle (empati, duygusal dışavurum, çocuğun duygusal dışavurumunun desteklenmesi, sıcaklık ve kontrol) ocuğa ait duygusal faktörler arasında ilişkisi saptanmıştır. Sonuç olarak ailenin ocuk yetiştirme stiline ve çocuğun yaşının, çocuğa ait duygusal faktörlerin %32 sini açıkladığı, yani çocuğun empati düzeyini anlamlı düzeyde yordadığı saptanmıştır (akt. Rehber, 2007).

Davis ve Franzoi (1991) tarafından ergenlerin empatik becerilerinde meydana gelen değişimler, durağanlık, zbilinlilik düzeyleri incelenmiştir. Örneklem grubunu oluşturan 102 kız, 103 erkek lise ğrencisi birbirini takip eden üç yıl boyunca yılda bir kez olmak kaydıyla gözlenmişlerdir. Araştırmada, zbilinlilik açısından yaşla birlikte herhangi bir artma yada azalmanın olmadığı fakat empatik eğilimin artması ile bireysel stresinin azaldığı gözlenmiştir. Her iki cinsiyet grubu açısından empati puanları değerlendirildiğinde ise, kız öğrencilerin puanlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır (akt. Rehber, 2007).

Kalliopuska (1983), yaptığı araştırmada ahlaki yargı ile empati arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemini dokuz- on iki yaş grubunda bulunan 342 çocuk oluşturmuştur. Araştırma sonucunda ahlaki yargı ile empati arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu gözlenmiştir. Ayrıca yaşın ilerlemesi ile empati puanlarının arttığı ve kızlarda bu puanın erkeklere nazaran önemli oranda yüksek olduğu saptanmıştır (akt; Körükçü, 2004).

1.13. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerinin Tanımı ve Önemi

Çocuğun gelişimindeki en temel süreçlerden birisi sosyalleşme sürecidir. Çocuk doğduğu andan itibaren toplum ile uyumlu hale gelmesi beklenir. Sosyalleşme bireylerin, bir grupta işlevsel bir üye haline gelmelerini ve diğer grup üyelerinin davranışlarını, inançlarını ve değerlerini kazandıkları süreç olarak tanımlanabilir. Bireyin sağlıklı, mutlu ve başarılı bir yaşam sürebilmesi için, içinde bulunduğu fiziksel ve sosyal çevreye uyum sağlayabilmesi oldukça önemlidir (Baran, 2011a; Driscoll ve Nagel, 2008). Duygusal gelişim ise, bireylerin iç yada dış dünyadan gelen etkilerle herhangi bir durumun ona hoş gelip gelmeme hali olarak tanımlanabilir. Gelişimin birbiri ile iç içe olduğu düşünüldüğünde duygusal gelişim, çocuğun kendini tanıması, duygularının farkında olması, yeterlilik ve yetersizliklerini algılaması, duygularını doğru şekilde ifade edebilmesi ve denetleyebilmesi anlamına gelmektedir. Toplumun etkin üyesi olabilmesi için kişinin yaşına uygun sosyal duygusal gelişim gerçekleştirmesi beklenir (Baran, 2009).

Sosyal duygusal gelişimin gerçekleşmesi sürecinde bireyin cinsiyeti, yaşı, zekası, dili, kişiliği, kardeş sayısı, doğum sırası, çocukluğu, anne babanın çocuk yetiştirme tutumu, sosyo-ekonomik-kültürel durumu, ailenin büyüklüğü, arkadaş ilişkisi, sosyal etkinliklere katılımı gibi değişkenler bireyin hem sosyal hem duygusal gelişimini etkilemektedir (Durualp, 2014).

Sosyal-duygusal öğrenme süreci bireyin kendisinin, karşısındaki kişinin duygularını tanıma, kendi duygularını ifade edebilme, denetleyebilme, yönetebilme, zayıf ve güçlü yönlerini tanıyabilme, ihtiyaçlarına karşı duyarlı olma, etkili iletişim kurabilme sürekliliğini sağlayabilme, yaşamın gereği olan görevlerin devamlılığını sağlayabilmek için ihtiyaç duyulan becerileri geliştirme sürecidir (Durualp, 2014).

Kabakçı, Korkut (2010) sosyal duygusal öğrenmeyi (SDÖ), tüm yaşam boyunca bireylerin akademik, duygusal ve sosyal yönden bir bütün olarak gelişimine ilişkin yeterlilikleri kazanmaları sürecidir şeklinde tanımlamışlardır.

Literatür incelendiğinde Triliva ve Poulou (2006) sosyal duygusal öğrenmeyi farklı şekillerde tanımlamışlardır. Kişisel duyguları, güçlü yönleri ve değerleri tanımak, adlandırmak. Duyguları etkili ve güvenli bir şekilde düzenleyip ifade etmeyi bilmek. Başkaları ile peşin hükümlere bağlı olmadan prososyal uyum içinde olmak. Olayların duygusal yapısını okuyabilmek ve hesaplayabilmek. Etik kararlar vermek, kendine ve başkalarına karşı sorumlu olmak. Kısa ve uzun vadede hedefler oluşturabilmek. Kişisel sorunlarla başa çıkma ve kişiler arası ilişkilerde problem çözme becerilerinin yeterliliği şeklinde tanımlamışlardır. Bu tanımlara ilaveten sosyal duygusal öğrenmeyi, olumlu yöne odaklanabilmek çeşitliliğe değer vermek, başkalarına saygı duymak, şevkat ve ilgi ile muamele etmek. İyi iletişim becerileri kurabilmek. Bireyler ve gruplar arasındaki bağı destekleyecek sağlıklı ilişkiler kurmayı geliştirmeyi ve sürdürmeyi bilmek. Adil bir şekilde tartışabilmek. Zıtlaşmayı azaltmak ve çatışmaları çözmek için belli yeteneklere sahip olmak. Hataları itiraf etmeye hazırlıklı olmak, ihtiyacı olduğunda yardım isteyebilmek, davranışlarına karar verebilmek için ilişki değerlerini ve standartlarını kararlı şekilde kullanarak, kişisel ve mesleki bütünlüğü sergilemek şeklinde de tanımlamışlardır.

Bu yetiler ayrı tanımlanmış olsalarda dinamikler ve birbiriyle örtüşürler ve her zaman belirli durumlarda etkileşim içindedirler (Triliva ve Poulou, 2006).

Sosyal ve duygusal öğrenme birçok isimle adlandırılır. Bunlar duygusal zekâ, sosyal zekâ ve sosyal ve duygusal yetidir. Her ne şekilde adlandırılırsa bireyin gelişiminin bir parçası olarak ciddi bir şekilde değerlendirilmesi 20. yüzyılın son bölümünde olmuştur. Bu zamandan önce duygular ve sosyal ilişkilere, kişi bu alanda yetersiz olmadıkça önem verilmemiştir (Salovey ve Mayer, 1990). Caruso, Mayer ve Salovey (2002) sosyal ve duygusal öğrenmeyi duyguları tanıma, kullanma, anlama, yönetme başlıkları altında değerlendirmiştir (akt. Samur, 2011).

Etkili sosyal ve duygusal öğrenmenin temel parçaları, farkındalık (kişinin kendi duygularını tanıma ve farkına varması), sosyal farkındalık (empati ve görüş açısı), karar vermede sorumluluk, kendini yönetme (dürtü kontrolü, stres yönetimi, sebat gösterme,

amaç oluşturma ve motivasyon), ilişki becerilerini (işbirliği yardım arama, sağlama ve iletişim) içerir (Casel, 2003).

Sosyal ve duygusal beceriler, etkili şekilde iletişim kurmak, diğerleriyle işbirliği içinde çalışabilmek, duyguları yönetebilmek ve uygun şekilde ifade edebilmek, empati kurabilmek ve başkalarının görüş açısını anlayabilmek, iyimserlik, mizah ve güçlü yanları içeren öz farkındalığı geliştirmek, plan yapabilmek ve amaç oluşturabilmek, problem çözebilmek ve düşünceli bir şekilde ve şiddet içermeden çatışmalarla baş edebilmek, yaşamın tüm alanlarında öğrenme yaklaşımına sahip olabilmek olarak tanımlanmıştır (Kabakçı ve Korkut, 2008). Sosyal ve duygusal becerileri öğrenme, çocukların ve gençlerin kendilerini değerli hissetmelerini, diğerleriyle ilgilenmelerini, günlük hayatın sorumluluklarının üstesinden gelmede yeterli hissetmelerini, olumlu ve anlamlı ilişkiler oluşturmalarını sağladığı için kendilik değerini geliştirmeyide sağlamaktadır. Ayrıca sosyal duygusal öğrenme becerilerini geliştirmeye dayalı faaliyetler, riskli davranışların azaltılmasına, koruyucu yeterliklerin artırılmasına neden olduğundan psikolojik iyi oluşu artıran önleyici rehberlik hizmetleri olarak işlev görmektedir (Kabakçı ve Korkut, 2008).

1.14. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerin (SDÖB) Sınıflandırılması

SDÖB araştırmacılar tarafından farklı biçimlerde sınıflandırılmıştır. Bu beceriler Korkut'a (2004) göre, iletişim becerileri, problem çözme becerileri, stresle başa çıkma becerileri ve kendilik değerini arttıran beceriler olarak dört beceri alanı şeklinde gruplanabilmektedir. Bu becerileri geliştirmeyi amaçlayan bazı programlar vardır. Bu programların amacı, öz kontrol, duygusal anlayış, engellenmeyi tolere etme, işbirliği, etkili çatışma çözme stratejilerinin kullanımı ve girişkenlik gibi olumlu davranışları kazandırmayı hedeflerken bir yandanda genel sağlık durumu, cinsel gelişim, zihinsel esneklik, plan yapma, okul başarısı gibi nitelikleri geliştirmektedir. SDÖB'nin dayandığı temeller düşünüldüğünde psikolojik bir yapı olan bu yaklaşımdaki gruplama önemli bulunmaktadır.

1.14.1. İletişim becerileri

İletişim, ilk insanın var olmasından bugüne kadar önemini artırarak süre gelen ve insanla ilişkili bir durumdur. Bu nedenle toplumsal bir çevrede varlığını sürdüren insanın,

başarılı bir sosyal beceriye sahip olması için, kişiler arası iletişimi nasıl kurması gerektiğini iyi bilmesi önemlidir (Özdayı, Uğurlu, 2015)

Toplumsal birer varlık olan insanlar yaşamları boyunca sürekli başkalarıyla iletişim halindedirler. İletişim aracılığı ile hem kendileri hemde iletişim halinde oldukları kişiler hakkında yeni bilgiler elde ederler. Edindikleri bilgiler ışığında kendilerine ilişkin yeni yapılar oluştururlar ve bu yapılar çerçevesinde iletişimlerini sürdürürler. Bu iletişim süreci; bilgi, veri, fikir, düşünce, algı, anlayış, yaklaşım, sezgi, arzu, istek ve duyguların bir kişiden diğerine aktarılarak karşılıklı etkileşimin sağlanması süreci olarak adlandırılmaktadır (Gülbahçe, 2010).

Bireylerin çevresindeki kişilerle yeterli ölçüde ilişkiler kuramaması yada ilişkilerinde içtenliğin ve dostluğun bulunmayışı yalnızlık duygusuna neden olmakta, onları mutsuz etmekte ve hatta önemli kişilik sorunlarına neden olabilmektedir. Şahin'e (1999) göre, iletişimin sağlıklı olabilmesi için bireylerin benimseyip kullanmaları gereken bazı ilişki ilkeleri vardır. Bu ilkeler şöyledir;

- Her bireyin kendine has özellikleri ile değerli olduğuna inanılması ve ona iletişim sürecinde koşulsuz olumlu ilgi gösterilmesidir.
- Karşısındaki bireyin koşulsuz kabul edilmesidir.
- Her bireyin kendi problemini kendisinin çözebilme gücüne inanılmasıdır.
- Maske takmadan kendini olduğu gibi gösterebilmesidir (saydamlık).
- Duygu, düşünce ve davranışlarının tutarlı olmasıdır (bağdaşım).
- Kendisini karşısındaki kişinin yerine koyup onun sorunlarına onun gibi bakabilmesi ve onun hissettiklerini yaşayabilmesidir (empati).
- Tüm bu sözü geçen ilkelerin herhangi bir iletişim durumunda bir arada olmasıdır (akt. Yıldız ve Kurtuldu, 2016).

İnsan, iletişime ait bir donanımla dünyaya gelmiş olsa dahi, iletişim becerileri bir anda ortaya çıkmaz. Burada süreç önem kazanır. Birey çevreyle iletişime geçerek iletişim örüntülerini ve becerilerini kazanır. Sosyal duygusal beceriler kapsamında iletişim kurabilme, sürekliliğini sağlayabilme oldukça önemlidir. Yapılan çalışmalar durumun net şekilde görülmesine olanak sunmaktadır.

Razı ve arkadaşları tarafından yapılan bir çalışmada, çalışan gençlerin iletişim becerileri arttıkça stresle baş etmede probleme yönelik yöntemlerin (kendine güvenli ve iyimser yaklaşım) kullanımı arttığı tespit edilmiştir. Bu bulgu iletişim becerileri gelişmiş bireylerin olaylara iyimser bakabildiklerini ve stresle etkili baş etme becerilerinde gelişmiş olduğu şeklinde yorumlanmaktadır (akt. Gülbahçe, 2010).

İletişim becerileri, özellikle başkalarını anlamada, onların duygu ve düşüncelerini onlarla özdeşleşerek görme duyarlılığı kazanmada kısaca empati kurmadada oldukça önemlidir (Yıldız ve Kurtuldu, 2016).

1.14.2. Problem çözme becerileri

Günlük yaşantıda aşılması gereken bazı güçlüklerle, problemlerle, engellerle karşılaşılır ve bunların aşılması için bazı problem çözme yolları denenir. Problem, hazır, anlık çözüm tepkilerimizin olmadığı herhangi bir durumken, çözüm farklı fikirler yada olası çözümler arasında seçim yapmak eylemidir. Problem çözme, bir sorunu çözmek için önceki yaşantılar ile öğrenilen kuralların basit biçimde uygulanmasının ötesine giderek yeni çözüm yolları bulabilme olarak tanımlanabilir (Korkut, 2002).

Problem çözme, bilişsel becerilerin yanı sıra duyuşsal ve davranışsal özellikleride içeren oldukça karmaşık bir süreçtir. Bunun yanında problem çözme bireyin psikolojik uyumu, kendine güveni, iletişim becerilerinin etkililiği, karar verme stilleri, akademik ve sosyal özsaygı ile yakından ilişkilidir. Yaşantılar sonucu etkili olan yada olmayan problem çözme stilleri geliştirilir. Etkili problem çözebilme için gerekli bilgilerin toplanması, uygun çözüm seçeneklerinin tanımlanması, en uygun olan seçeneğin belirlenerek uygulanması gereklidir. Problem çözme ve karar verme becerilerini sekiz alt basamak olarak ele alan araştırmacılar vardır. Bu basamaklar problem çözmeye bireyin kendi duygularının farkına varması, iletişim halinde olduğu diğer kişilerin duygularının farkına varması, karşısına çıkan sorun yada durumu tanımlaması, uygun hedefleri belirlemesi ve seçmesi, problem durumuna karşı alternatif çözümleri oluşturması, ileride oluşabilecek sorunları tahmin ederek en etkili ve doğru çözümü seçmesi, hareket planını belirlemesi, olası engeller için son kontrollerini yaparak, durumun, problemin yada sorunun ne olduğunun farkında olarak, gelecek için ve olası bir problem durumunda karar verebilme biçiminde özetlenebilir (Korkut, 2002).

Problem çözebilme becerisi sosyal duygusal beceriler açısından önemli bir paydaya sahiptir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde problem çözme becerilerinde eksiklikleri olan bireylerde davranış bozuklukları, saldırganlık ve madde kullanımı gibi sonuçların gözlemlendiği belirtilmektedir. Bireylerin etkili problem çözebilme becerilerini öğrenmeleri bu bağlamda önem kazanmaktadır.

1.14.3. Stresle başa çıkma becerileri

Stres günlük yaşamın bir parçası olup, her yaştan her kesimden insanın sıklıkla ifade ettiği bir kavramdır. Stres tanımlandığında psikolojik açıdan, bireye özgü ve ruhsal bütünlüğü zorlayıcı bir durum olarak ifade edilebilir. Strese ilişkin tanımlar yapılırken, stresi tetikleyen durumlar ve bu durumlara ilişkin ortaya koyulan tepkiler değerlendirerek yapılmıştır. Stres, içsel yada dışsal etkilerden kaynaklanan, alışılmış olmayan uyarıcıların yattığı, zihinsel, duygusal, psikolojik ve motor tepkilerin görülmesine neden olan durumlardır. Yine bir başka tanımda şu şekildedir. Bireyin düşünce süreçlerinde ve duyu durumlarında, çevresel koşullarda ortaya çıkan olumsuzluklarla başedebilme gücünü tehdit eden gerilim durumu olarak ifade edilmiştir (Aydın, İmamoğlu, 2001).

Kişi tarafından, zararlı ve tehdit edici olarak algılanan ve gerilime neden olan her durum stres uyarıcı olarak belirtilmektedir (Scheier & Carver, 1987). Stres uyarıcıları kendi içinde psiko-sosyal kaynaklı stres uyarıcıları, psikolojik kaynaklı stres uyarıcıları ve fiziksel stres uyarıcıları olarak sınıflandırılabilir. Fiziksel stres uyarıcıları olarak kalabalık, ısıdaki ani değişiklikler, gürültü, olumsuz çevre koşulları, yaralanmalar, bir hastalığa maruz kalma, bedensel travmalar, doğal afetler sınıflandırılabilir. Ayrıca psiko-sosyal stres uyarıcıları olarak, bireyin değer yargıları, sosyal yaşamdaki rolleri, içinde bulunulan sosyal çevre ve o çevrenin beklentileri şeklinde olabilirken, psikolojik stres uyarıcıları ise, bireyin problem duruma ilişkin kendine özgü düşünceleri, endişeleri ve duyguları, sahip olduğu kişilik yapısı gibi daha öznel uyarıcıları kapsamaktadır. Stresin oluşumunda kişinin dünyayı algılayış biçimi önemlidir. Yani kişinin düşünce yapısı onun strese maruz kalıp kalmama durumunu belirleyecektir. Örneğin, gerçekçi olmayan, en kötü olasılıkları düşünme şekli bireyin karamsar olmasına, kaygı düzeyinin artmasına, üretkenliğinin ve denetim yeteneğinin azalmasına neden olmaktadır. Bu tarz düşünce yapıları genellikle olumsuz ve otomatik tarzındaki düşünce yapılarıdır. (Aydın, İmamoğlu, 2001).

Stresle etkin şekilde başa çıkma bireyin, sosyal duygusal becerilerinde önemli bir yere sahiptir. Birey stres ile baş edebilme becerilerini kazanamadığında sosyal duygusal becerileri negatif yönde etkilenecektir.

Stresle baş edebilmenin temel koşulu bireyin düşünce yapısını değiştirebilmesidir. Yani gerçekdışı ve olumsuz otomatik düşünceleri değiştirmesi önemlidir. “Bilişsel yaklaşımlar”, stres yaratan durumlara verilen bilişsel tepkileri olumlu şekilde değiştirmeyi amaçlamaktadır. Aynı zamanda bu yaklaşımla kişilerin stres yaratan durumlara verdikleri bilişsel tepkiler ve geliştirdikleri düşünce tarzları üzerinde yoğunlaşılır. “Akılcı Duygusal Yaklaşımda” ise kişinin sahip olduğu olumsuz otomatik düşünceleri, tutarlı, mantıklı, esnek, gerçekçi yapılar çerçevesinde kendisi için anlamlı olan bazı hedeflere ulaşabilmesinde yardımcı olan ve psikolojik sağlığını destekleyen düşünce tarzının oluşturulması amaçtır (Aydın, İmamoğlu, 2001).

Moss & Billings (1982) stresle başa çıkabilmede üç farklı strateji kullanıldığını belirtmişlerdir. Bunlar, problem odaklı başa çıkma, duygu odaklı yaklaşım, düşünce odaklı yaklaşımdır. Problem odaklı yaklaşımlarda bireyler, yeni beceriler öğrenmek, öneri, tavsiye almak, planlar yapmak, başka bir yere giderek yada uyuyarak problem durumdan uzaklaşarak, problemin etkisini azaltmaya çalışırlar. Duygu odaklı yaklaşımda, duygularını yiyerek, içerek, ağlayarak minimize etme eğilimdedirler. Duygularını ve içsel tepkilerini ertelemeye endişelenmemeye çalışırlar. Düşünce odaklı yaklaşımda ise, bireyler problem durumu tespit ve analiz eder, olası seçenekleri irdeler, stres yaratan problem durumu yeniden açıklar. Zihinsel olarak tüm bu süreçler devam ederken birey bir yandan probleme odaklanmamaya, olumsuz duygu düşünceleri inkar ederek unutmaya yönelik davranışlar sergiler. Stres ile başa çıkma stratejilerinden hangisinin kullanılacağını, kişinin eğitim düzeyi, kişilik yapısı ve kültürü belirlemektedir (akt.Aydın, İmamoğlu, 2001).

1.14.4. Kendilik değerini arttıran beceriler

İnsanların kendilerine ve hayata bakış açılarını, olaylar karşısındaki tavırlarını ve davranışlarını belirleyen en önemli kişilik özelliklerinden biri kendine verdiği değerdir. Pek çok kuramcı, bireyin davranışlarının onun içsel resmini temsil ettiğini, kişinin kendisine ve çevreye yönelik düşünce ve davranışlarının, kendisi hakkındaki görüş ve duygularından etkilendiğini kabul etmektedir. Kendilik değeri, günümüzde tam kapasiteyle

çalışan, sağlıklı ve üretken hatta uyumlu bir bireyin sahip olması gereken bir özellik olarak görülmektedir (Çapan, Korkut, 2017).

Kendilik değeri konusunda farklı tanımlar bulunmaktadır. Coopermith'e (1967) göre kendilik değeri, bireyin kendisiyle ilgili değerlendirmeleri sonucu kendisine yönelik onaylanma yada onaylanmama yargısını, kişinin yeterli, başarılı, önemli ve değerli olduğuna inanma derecesini içerir. Kendilik değerini Hattie (1992) bireylerin yaşamın tüm alanlarında kendini önemli biri olarak görmesi, Major (1998) bireyin başkaları tarafından onaylandığına, sevildiğine değer verildiğine ilişkin kendini değerlendirmesi, Youngs (1993) bireyin kendi değerine ilişkin algıladığı resmin bir kompozisyonu olarak tanımlamışlardır. Harter'a (1993) göre ise kendilik değerini, kişinin kendi özelliklerini bütüncül bir şekilde değerlendirmesi olarak tanımlamaktadır. Çok boyutlu bir model geliştiren Harter (1990, 1985), kendilik değerinin farklı yeterlik alanlarından ve genel kendilik değerinden oluştuğunu vurgulamaktadır (akt.Çapan, Korkut, 2017).

Bireyin değerliliğine ve yeterliliğine ilişkin duyguları olarak tanımlanan kendilik değeri kişilerin özellikle çocukların kişisel, sosyal ve okul yaşamlarını önemli ölçüde etkilemektedir. Sağlıklı kendilik değeri, okulda başarılı olma, başarısızlık durumunda işlevsel davranma, kendini tanıma, güçlü ve güçsüz yönlerinin farkında olma, sosyal ve duygusal olarak işlevsel davranarak, ilişkilerinden ve yaşamından doyum alma ve kişisel alanda mutlu olmayı sağlamaktadır. Kendilik değeri, psikolojik olarak sağlıklı olma, başarılı olma, etkili yaşama ve iyi bir yaşamla ilişkilidir. Aynı zamanda kendilik değeri, çocukların iyi oluş düzeyleri ve ruh sağlıklarının en önemli göstergesi olarak görülmekle birlikte abartılmış, gerçekçi temellere dayanmayan kendilik değerinde sağlıklı olmadığı kabul edilmektedir (Çapan, Korkut, 2017).

Kendilik değeri sosyal hayatın içinde, alınan geri bildirimlerle gelişmektedir. Bu nedenle sağlıklı bireyin sosyal çevresiyle uyumu söz konusu olmaktadır. Son yıllarda, okullarda sadece bilişsel gelişime odaklanan eğitimin, bireyi hayata hazırlamadığının görülmesi üzerine, sosyal, duygusal ve toplumsal alanlardada gelişimini sağlayan becerilere odaklanılmıştır (Çapan, Korkut, 2017).

1.15. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri ile Zihin Kuramı İlişkisi

Zihinsel işlevlerin yapı taşı olan duygusal beceriler gündelik yaşamında ayrılmaz bir parçasıdır. Davranış, düşünce, inanç ve karar verme süreçleriyle etkileşim halinde olup davranışlara rehberlik ederler ve bireyin çevresine uyumunu sağlarlar. Duygusal beceriler, bireyin yalnızca kendi davranışlarını yönlendirmekle kalmaz, başkalarının zihinsel süreçlerini algılamasında yardımcı olur, sosyal ilişkileri şekillendirir (Saltalı, 2013).

Sosyal duygusal zekayı, bilişsel kuramcılar olgunlaşmanın önemli göstergesi olarak ele alırlar. Aynı zamanda literatürde sosyal duygusal zekanın bireyin başarısında önemli etkisinin olduğu vurgulanmaktadır.

Duygusal zeka, sosyal beceri ve çoklu zeka sosyal duygusal öğrenme becerileri ile paralellik göstermekte olup içiçedir. Sosyal beceriler bireyin toplumsal hayata katılmasını kolaylaştıran, toplumla bütünleşmeyi sağlayan aynı zamanda kendini kontrol becerilerini destekleyen ve geliştiren, iletişim, uyum gibi gözlenebilen yada gözlenemeyen becerilerde hem duygusal hemde bilişsel öğeleri içeren, öğrenilebilen davranışlardan oluşmaktadır (Durualp, 2014).

Bireyin etkili ve uyumlu bir yaşam için gerekli sosyal becerileri öğrenmesi beklenir. Ancak, bazı nedenlere bağlı olarak bazı bireyler sosyal becerileri yeterince kazanamayabilirler. Sosyal becerilerin yetersizliği, yetişkinlikteki uyum problemlerinin tek başına önemli bir yordayıcısı olarak kabul edilmektedir. Uygun sosyal becerilerin gelişiminin, zihinsel yeterlilik, okul başarısı, ve sonraki yetişkin uyumu ile önemli bağlantısı olduğu belirtilmektedir (Şahin, 2001).

Sosyal duygusal beceriler için, toplumsal yaşam, iş yaşamı, aile yaşamı, etkili öğrenme becerileri, işbirliği gibi alanlarda akademik başarı açısından önemli rol oynayan, (stresle başa çıkma, problem çözme, benlik saygısı ve iletişim gibi) yetenekler bütünüdür. (Elias vd., 2006). Bu nedenle kişilerin sadece akademik gelişimlerinin değil, duygusal ve sosyal gelişimlerinde desteklenmesi oldukça önemli ve gereklidir. Sosyal duygusal beceriler kişilerarası ilişkilerin kurulmasında, sürekliliğinin sağlanmasında ve sosyal amaçların gerçekleştirilmesinde anlamlı bir etkiye sahiptir. Sosyal beceriler Akkök'e (2003) göre, stres durumlarıyla başa çıkma, ilişkiyi başlatma ve sürdürme, problem çözme,

grupla bir işi yürütme, plan yapma becerilerini ve saldırgan davranışlar ile başa çıkmaya yönelik becerileri içermektedir. Bireyin içinde yaşadığı çevreye ve topluma uyum sağlayabilmesi için, problem çözme, plan yapma, işbirliği, atılganlık, kendini kontrol etme, sorumluluk, ilişkiyi başlatma ve sürdürme, uyum, duygularını ifade etme, grupla bir işi yürütme gibi sosyal duygusal becerilere sahip olması oldukça önemlidir. Bahsedilen bu becerilerin yokluğu durumunda bireyde benmerkezci davranışlar gözlenir. Ayrıca, empatik becerilerin yoksunluğu gözlenir, ilişkilerinde şiddet eğilimi artar ve akademik başarısında da gerilemeler gözlenebilir (akt. Durualp, 2014).

Çocuk gelişimi ve eğitimi alanında yapılan araştırmalar duygusal gelişim ve duygusal becerilerin sosyal gelişim, akranlarla iletişim, davranış gelişimi, okul olgunluğu ve bilişsel becerilerle yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Bireyin duygusal becerilerinin gelişimi yeterli düzeyde olmadığında, akran ilişkilerinde sorunlar görülebileceği, okul yaşantılarında okul yaşantısına uyum sağlamada zorlanabilecekleri ve akademik başarılarında düşüş olduğu yapılan araştırmalar ile saptanmıştır. Çocukların sosyal duygusal gelişimleri her dönem için farklı bir öneme sahiptir. Örneğin, okul öncesi dönemde çocuğun sosyal duygusal becerileri beklenen düzeyde değilse, çocuğun akran ilişkileri zayıf olmaktadır. Sosyal ilişkilerinde karşıdaki kişiye saldırganlık, kırgınlık ve öfke gibi tepkileri kullanma eğilimlerinde artış gözlenmektedir (Eisenberg, Fabes, 1995).

Çocuğa duygusal becerilerin kazandırılmasındaki en önemli dönem erken çocukluk dönemidir. Eğer çocuğun gelişimine paralel olarak, erken çocukluk döneminde uygun eğitimsel düzenlemeler yapılamazsa, çocuğun gelişim süreci içerisinde sosyal, akademik, duygusal ve davranışsal problemler açısından riskli konuma gelmesine neden olur (Novick, 2004; Antidote, 2003). 0-5 yaş çocuklarında okul öncesi eğitim sınıflarında yürütülen eğitim sisteminin çocuk merkezli olması sınıf içerisindeki duygusal atmosferi olumlu hale dönüştürmektedir. Bu olumlu atmosfer içerisinde her çocuk birey olduğunu hissetmekte olup, sosyal duygusal becerilerini geliştirerek uyum içerisinde kendisinden beklenen düzeyde sergilemesi sağlanmaktadır (Keough, 2003). Çocuklara yönelik gerçekleştirilen duygusal beceri eğitimleri, çocuğun okul başarısına katkı sunmakta olup, öğrenmek için güdülenmesini arttırmakta, akran ilişkilerini düzenlemekte ve öğrencinin ilgi ve dikkatini okula çekme açısından önem taşımaktadır (Zins, 2001). Okula başladığı yıllarda gerekli

sosyal ve duygusal becerilere sahip olamayan çocuklar, sağlıklı akran ilişkileri kuramamakta olup, okulun beklentilerini karşılayamamaktadır. Ayrıca uyum becerileri çerçevesinde değerlendirildiğinde ise diğer kişilerle uyum içerisinde bir arada olabilme becerilerini sergileyememektedir. (akt. Saltalı, 2013).

1.16. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri ile İlgili Yapılan Araştırmalar

1.16.1. Yurt içinde yapılan çalışmalar

Saltalı (2010) araştırmasında Duygu Eğitimi Programının altı yaş grubundaki anasınıfı öğrencilerinin duygusal becerilerine etkisini incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda, deney ve kontrol gruplarının duyguları anlama, duyguları tanıma, duyguları analiz etme gibi toplam duygusal beceri son test puanları arasında deney grubu açısından anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Deney grubunda bulunan çocukların, duyguları anlama, duyguları tanıma, duyguları analiz etme gibi toplam duygusal beceri öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark saptanmıştır. Hatta bu farkın son testlerde ön testlerden yüksek olduğu sonucu gözlenmiştir. Kontrol grubunda bulunan çocukların duyguları anlama, duyguları tanıma, duyguları analiz etme gibi toplam duygusal beceri öntest/sontest puanları arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. Deney grubundaki çocukların sontest/izleme testi ölçümleri arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. Bu sonuç eğitim programının etkilerinin kalıcı olduğu şeklinde yorumlanmıştır.

Yukay (2006) ise okulöncesi dönemdeki çocukların kişilerarası ilişkilerini geliştirmeye yönelik hazırlanmış sosyal beceri eğitimi programını, 5-6 yaşında 18'i deney, 16'sı kontrol grubu toplam 34 çocuğun yer aldığı deneysel çalışmasında uygulamıştır. Deney grubu çocuklara sekiz hafta boyunca iki gün sınıf öğretmeni, bir gün eğitimci olmak üzere üç gün 20'şer dakika eğitim verilmiştir. Veriler Kenneth W.Merrell tarafından 1993 yılında geliştirilmiş ve araştırmacı tarafından Türkçe'ye uyarlanmış Okul Sosyal Davranış ölçekleri ve sosyometri kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda eğitim alan gruptaki çocukların, okul sosyal davranış ölçeğinin sosyal yeterlilik boyutu puanlarının arttığı, olumsuz sosyal davranış puanlarının düştüğü bulunmuştur. Kontrol grubunun puanlarında ise bir fark gözlenmemiştir. Eğitim alan çocuklara uygulanan sosyometri sonuçlarına göre, ilk uygulamada çok fazla tercih edilmeyen çocukların, grubun merkezine yaklaştığı tespit edilmiştir (akt. Samur, 2011).

Işık (2006)'da yaptığı araştırma sonuçlarında, ailelerin işlevleri sağlıksızlaştıkça, çocuklarının sosyal-duygusal uyum düzeylerinde anlamlı bir şekilde azaldığı bulunmuştur. Yine benzer çalışmalarda, sosyal beceri eksikliğinin çocuklukta ve ileri yaşlarda uyum sorunlarına neden olduğu, akran ilişkilerinin çocuğun gelişiminde önemli rolü olduğu ve eksikliğinde kişiye psikolojik, davranışsal, sosyal alanlarda rahatsızlıklar yaşatabileceği; sosyal beceri eksikliğinin akran kabulünü ve dolayısıyla okul başarısında engelleyebileceği, akranları tarafından kabul edilmeyen çocukların ergenlikte suça eğilimli oldukları, baskı görmüş ve ihmal edilmiş çocukların sosyal gelişimlerinde sorunlar olduğu vurgulanmaktadır (akt. Özyürek, Ceylan, 2014).

Sosyal duygusal öğrenme becerileri ile ilgili yapılan literatür araştırmasında çeşitli ölçeklerin Türkçe'ye çevrilerek kullanıldığı görülmüştür (Arslan, Akın ve Demir, 2012; Kabakçı ve Korkut Owen, 2010). Kullanılan bu ölçeklerin büyük bir oranının ilköğretim seviyesinde uygulanabilir olduğu gözlenmiş olup, daha büyük yaş grupları için uygulanabilir bir ölçek bulunmadığı tespit edilmiştir. Sosyal duygusal becerileri ölçeği Kabakçı ve Korkut Owen (2010) tarafından geliştirilmiştir. Bu ölçeğin üniversite öğrencileri için uygun olup olmadığını test etmek açısından yürütülen çalışmada, ölçeğin orjinal halinde herhangi bir değişiklik yapılmadan 514 öğretmen adayına uygulanmıştır. Mevcut ölçeğin yapılan güvenirlik analizleri sonucunda, Cronbach- alpha güvenirlik katsayısı .890 olarak belirtilmiştir. Ölçeğin alt boyutlarını oluşturan problem çözme, iletişim, kendilik değerini arttıran beceriler ve stresle başa çıkma becerilerine ait her bir faktörün güvenirlik katsayıları sırasıyla; iletişim becerileri .683, probelem çözme becerileri .810, stresle başa çıkma becerileri .615, kendilik değerini arttıran beceriler .874 olarak bulunmuştur. Ölçeğin faktör yapılarının uygunluğu için LISREL 8.8 programı kullanılarak, doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Test edilen modelin uyum indeksleri ($X^2=1983.25$, $N=514$, $df=734$, $X^2/df=2.70$, $p=0.00$; $RMSEA=.058$, $GFI=.84$, $CFI=.93$, $AGFI=.82$, $NFI=.89$, $NNFI=.92$, $SRMR=.063$) bulunmuştur. Bu uyum indeksi değerleri açısından model ve gözlenen veri arasında uyum olduğu ve önerilen modelin kabul edilebilir düzeyde uyum gösterdiği anlaşılmaktadır. Bu sonuç Kabakçı ve Korkut Owen (2010) tarafından geliştirilen ölçeğin üniversite öğrencilerinde uygulanabileceğini göstermektedir (akt. Kocakulah, Kırtak, 2015).

Ulutaş (2005) tarafından duygusal zekâ eğitiminin etkisinin incelenmesi konusunda altı yaş grubunda bulunan anasınıfları öğrencileri ile bir çalışma yürütülmüştür. Araştırmada öğrencilerin duygusal zeka kapasitelerinin belirlenmesi için Sullivan Çocuklar için Duygusal Zekâ Ölçeği kullanılmıştır. Alt ve üst sosyo ekonomik düzeylerde, 40'ı deney grubu, 40'ı placebo kontrol grubu ve 40'ı kontrol grubu olmak üzere 120 çocuk araştırmaya katılmıştır. Araştırmada deney grubundaki öğrencilerin aldıkları duygusal zeka eğitimi sonucunda, duygusal zekâlarında anlamlı farklılık görülmüştür. Ayrıca son testten bir ay sonra deney grubuna uygulanan izleme testi ile eğitimin etkisinin korunduğu görülmüştür. Çocuklar belirli gruplara ayrıştırılarak alındığında, anne-baba öğrenim düzeylerine, cinsiyetlerine ve sosyo-ekonomik düzeylerine göre değerlendirildiğinde de anlamlı düzeyde bir farklılık gözlenmemiştir. Ancak, anne-baba öğrenim düzeylerine, cinsiyetlerine ve sosyo-ekonomik düzeyleri içinde değerlendirildiğinde ise duygusal zeka eğitimi alan çocukların puanlarının diğer gruba göre yüksek olduğu bulunmuştur. Elde edilen sonuçlar ile çocukları eğitim programları, akademik ve duygusal zekalarının desteklendiği çeşitli etkinliklerle desteklendiğinde duyguları anlama, tanıma ve duyguları yönetme yetilerini kazanmalarının sağlanabileceği ortaya çıkmıştır (akt. Samur, 2011).

Avcıoğlu (2003) da araştırmasında, ana sınıfına devam eden 4-6 yaş grubu çocuklara işbirlikçi öğrenme yöntemine dayalı sosyal beceri eğitimi programı uygulamıştır. Çalışma öncesinde ve çalışma sonunda öğretmen çocukları gözlemleyerek Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeğini doldurmuştur. Çalışmanın sonucunda, işbirlikçi öğrenme yöntemi doğrultusunda geliştirilmiş olan sosyal beceri öğretim programının, öğrencilerin hedef sosyal becerileri öğrenmelerinde etkili olduğu bulunmuştur (akt. Samur, 2011).

1.16.2. Yurt dışında yapılan çalışmalar

Fox ve Shifter (2005), yaptıkları çalışmada anne babalarının sıkça kendi duygusal tepkilerini açıkladığı ve farklı duygular hakkında açıklayıcı bilgiler verdiği okul öncesi dönemdeki çocuklar, daha ileri yaşlarda başkalarının duyguları hakkında daha doğru kararlar verebildikleri vurgulamışlardır (Özyürek, Ceylan, 2014).

Duygusal becerilerle saldırgan davranışlar arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla Bohnert, Crnic ve Lim (2003) tarafından bir araştırma yapılmıştır. Yapılan çalışmada örneklem grubu olarak 7-10 yaşları arasında 90 çocuk belirlenmiştir. Çocukların saldırgan

davranışlarının belirlenmesi için anneleri tarafından Davranış Dereceleme Ölçeğini (Child Behavior Checklist) doldurulmuştur. Çocukların duyguları anlayabilme becerilerini test edebilmek için Kusche Etkileşimli Görüşme Formu (Kusche Affective Interview) kullanılmıştır. Çocukların duyguları ifade etme becerisi ve duyguları anlama becerileri ile ilgili veliler ve çocuklar için bir gözlem labaratuvarı hazırlanmış ve bu labaratuvarında geçirilen 30 dakikalık süre kayıt altına alınmıştır. Video kayıtlarının gözlemciler tarafından değerlendirilmesiyle araştırma sonuçlarında, duygularını ifade etme becerisinde, saldırganlık puanları ile yoğun olarak öfke tepkisi gösterme arasında anlamlı düzeyde ilişki olduğu, aynı zamanda duyguları anlama becerisinde de saldırganlık puanları ile olumsuz duyguları anlama ile arasında anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır (akt. Samur, 2011).

Rowland (2002) tarafından, sosyal duygusal becerileri açısından sıkıntı yaşayan çocuklarla yapılan bir çalışmada drama yöntemi ile çocukların saygı ve benlik kavramlarını güçlendirmeleri ve öğrenme düzeyleri üzerindeki etkisini incelemek amacıyla deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Oluşturulan gruplarda beş erkek, beş kız olmak kaydıyla toplam yirmi öğrenci ile araştırma yürütülmüştür. Bir ay boyunca deney grubundaki öğrenciler ile haftada beş gün kırk beş dakika drama etkinlikleri yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak, gözlem yöntemi, “bir adam çiz” testi, gelişim çizelgeleri, günlükler, yetenek, davranış kontrol listeleri ve değerlendirme çizelgeleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, deney grubundaki öğrencilerin kendilerini ifade edebilme becerileri incelendiğinde, kontrol grubu öğrencilerine göre daha rahat davranışlar sergiledikleri gözlenmiştir. Öğrencilerin çizimleri değerlendirildiğinde ise, deney grubu öğrencilerinin çizimlerinde detaylarda fazlalık, renklerin kullanımında çeşitlilik, gülen yüzler ve daha pozitif çizimler gözlenmiştir. Yaratıcı drama etkinliklerinde yer almayan kontrol grubunun ilk ve son çizimleri arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Araştırma sonucunda elde edilen veriler değerlendirilecek olursa, öğrencilerin sosyal ve duygusal yaşamlarına anlamlı katkı sunabilmede drama yönetiminin kullanılabileceğidir (akt. Samur, 2011).

Izard, Fine, Schultz, Mostow, Ackerman ve Youngstrom (2001) tarafından yapılan bir çalışmada sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan ailelerin çocuklarından beş yaşında yetmiş iki çocuk belirlenmiştir. Beş yaşından itibaren bu çocuklar beş yıl boyunca izlenmiştir. Araştırmanın sonucunda verilen duyguları anlama becerisi eğitimi ile

çocukların akademik başarıları ve sosyal davranışları üzerinde anlamlı bir etki oluşturduğu, sözel iletişimi arttırdığı, davranış ve öğrenme problemlerini azalttığı gözlenmiştir. Bu bulgular beş yaş grubundaki okul öncesi çocukların başkalarının duygularını anlayabilmesinin ve yüz ifadelerini tanıyabilmesinin yaşamının ileriki yıllarında onun akademik başarıları ve sosyal ilişkileri üzerinde etkili olduğunu göstermiştir (akt. Samur, 2011).

Carlson, Johnson ve Swift (2000) öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmek için hazırladıkları programı 3 değişik okulda 4 ve 6. sınıf ve özel eğitim sınıflarına uygulamıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; pozitif karakter özellikleri artmış, davranış bozuklukları azalmıştır. Fakat öğrencilerin başkalarına saygı duyma konusunda daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyduğu görülmüştür (akt. Samur, 2011).

Weissberg ve Elias (1990) 5 ve 8. sınıf öğrencilerinde sosyal yeterliliği pekiştirme amaçlı olarak bir program uygulamışlardır. Uygulanan programın yarattığı değişiklikleri ortaya koyma amaçlı olarak deney ve kontrol grupları oluşturulmuş, gruplar arası kıyaslamalar bağımsız gözlemler ve öğrenci ve öğretmen raporlarıyla yapılmıştır. Sonuç olarak: deney grubunun sorun çözme becerilerinde artış, arkadaşlarıyla daha fazla kaynaşma, daha iyi dürtü kontrolü, davranışlarda düzelme, kişiler arası etkililik, popüleritede gelişme, kaygıyla daha iyi başa çıkma ve anlaşmazlık çözümünde beceri kazandıkları gözlenmiştir (Samur, 2011).

İKİNCİ BÖLÜM

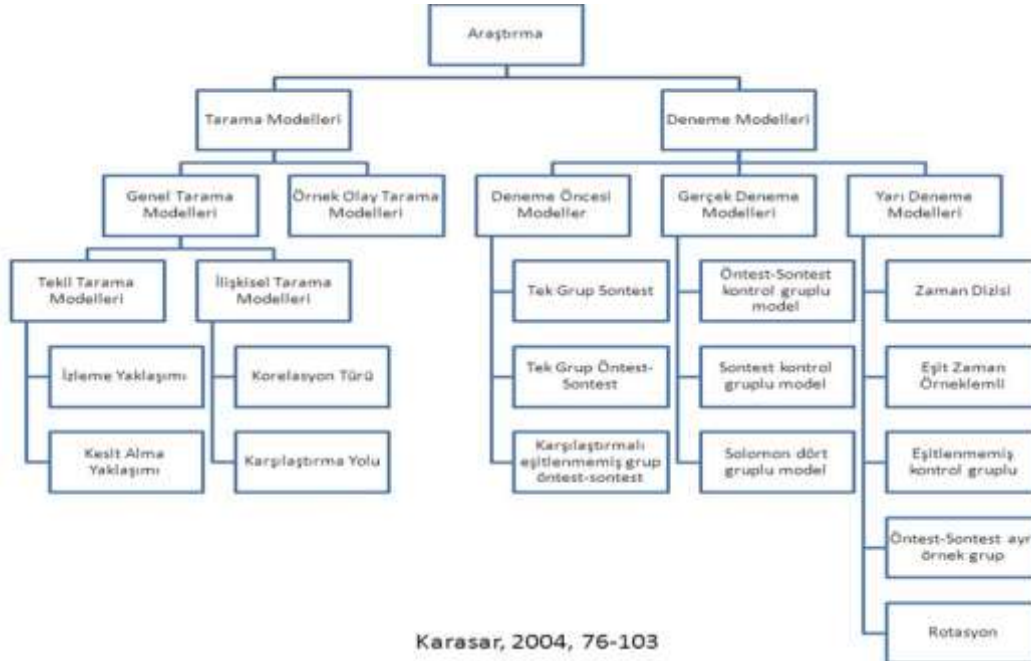
ZİHİN KURAMINI YORDAYAN DEĞİŞKENLER

2. YÖNTEM VE BULGULAR

Bu bölümde, araştırma modeli, araştırma problemi, temel ve alt amaçları, evren-örneklem ile araştırmada kullanılan veri toplama araçları, verilerin analizinde uygulanan istatistiksel teknikler ve izlenen yol hakkında bilgi verilmiştir.

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, 7. ve 8. sınıflarda okuyan öğrencilerin empatik eğilimleri ile sosyal duygusal öğrenme becerilerinin zihin kuramı düzeylerini yordamak amacıyla ilişkisel araştırma tahmin modeli kullanılmıştır. Bu modelde bir değişkenin henüz görünmeyen değerleri, o değişkeni tanımlayan gözlenebilen değişkenler yardımıyla tahmin edilmeye (kestirilmeye yordanmaya) çalışılır. Burada diğer değişkeni etkiyeci durumda bulunan bağımsız değişken yordayan, etkilenen ve tahmin edilmeye çalışılan değişken ise yordanan (ölçüt) değişken olarak isimlendirilir. Tahmin modellerinde korelasyon hesaplanabileceği gibi basit regresyon ve çoklu regresyon yöntemleride kullanılır (Metin, 2014).



Şekil 2.1. Araştırma modelleri şeması

2.2. Araştırma Probleminin Tanımı

Zihin kuramı son dönemlerde bir çok araştırmacının ilgisini çeken bir konudur. Zihin kuramı konusunda yapılan araştırmalar incelendiğinde sıklıkla yapılan araştırmaların psikiyatri, özel eğitim alanı ile okul öncesi dönemi çocukları kapsadığı gözlenmiştir. Ayrıca zihinsel ve duygusal süreçleri test eden test bataryalarının geçerlik ve güvenirlik çalışmaları olduğu dikkat çekmektedir. Ancak kavramsal ve ilişkisel açıdan literatürün az olduğu gözlenmiş olup, araştırmanın hipotezi belirlenirken bu durum göz önünde bulundurulmuş ve hipotez oluşturulmuştur.

Araştırmanın hipotezi: Bireyin empatik eğilim becerileri ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arttıkça zihin kuramını yordama gücü de artar, şeklindedir.

Hipotezden yola çıkılarak, yapılan bu araştırma ile araştırmanın problemi, 7 ve 8. sınıflarda okuyan öğrencilerin empatik eğilim becerileri ile sosyal duygusal öğrenme becerilerinin zihin kuramını yordama gücü nedir? şeklinde oluşturulmuştur.

2.3. Araştırmanın Amaçları

2016-2017 eğitim öğretim yılında, Mersin İlinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı bünyesindeki, altı okulda 7 ve 8. sınıflarda okuyan öğrencilerin empatik eğilimleri ile sosyal duygusal öğrenme becerilerinin zihin kuramını yordama gücünü belirlemektir.

Araştırmanın Alt Amaçları:

1. 2016-2017 eğitim öğretim yılında, Mersin İlinde bulunan, Milli Eğitim Bakanlığı bünyesindeki, altı okulda, 7 ve 8. sınıflarda okuyan öğrencilerin, cinsiyet, yaş, fiziksel engel, aile yapısı, anne öğrenim durumu, baba öğrenim durumu, kardeş sayısı, bireyin kendini nasıl tanımladığı, ailede iletişimin en iyi olduğu birey, bir sorun olduğunda evde öncelikle kiminle paylaşıldığı, anne ilgisinin değerlendirilmesi, baba ilgisinin değerlendirilmesi, ebeveynler tarafından anlaşılıyor olma değişkenlerinin zihin kuramı yordama gücü nedir?

2. 2016-2017 eğitim öğretim yılında, Mersin İlinde bulunan, Milli Eğitim Bakanlığı bünyesindeki, altı okulda, 7 ve 8. sınıflarda okuyan öğrencilerin, sosyal duygusal becerilerin zihin kuramını yordama gücü nedir?
3. 2016-2017 eğitim öğretim yılında, Mersin İlinde bulunan, Milli Eğitim Bakanlığı bünyesindeki, altı okulda, 7 ve 8. sınıflarda okuyan öğrencilerin, sosyal duygusal beceri ölçeğinin alt boyutu olan, iletişim becerileri ile zihin kuramı arasında ilişki var mıdır?
4. 2016-2017 eğitim öğretim yılında, Mersin İlinde bulunan, Milli Eğitim Bakanlığı bünyesindeki, altı okulda, 7 ve 8. sınıflarda okuyan öğrencilerin, sosyal duygusal beceri ölçeğinin alt boyutu olan, problem çözme becerileri ile zihin kuramı arasında ilişki var mıdır?
5. 2016-2017 eğitim öğretim yılında, Mersin İlinde bulunan, Milli Eğitim Bakanlığı bünyesindeki, altı okulda, 7 ve 8. sınıflarda okuyan öğrencilerin, sosyal duygusal beceri ölçeğinin alt boyutu olan, stresle başa çıkma becerileri ile zihin kuramı arasında ilişki var mıdır?
6. 2016-2017 eğitim öğretim yılında, Mersin İlinde bulunan, Milli Eğitim Bakanlığı bünyesindeki, altı okulda, 7 ve 8. sınıflarda okuyan öğrencilerin, sosyal duygusal beceri ölçeğinin alt boyutu olan, kendilik değerini arttıran beceriler ile zihin kuramı arasında ilişki var mıdır?
7. 2016-2017 eğitim öğretim yılında, Mersin İlinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı bünyesindeki, altı okulda, 7 ve 8. sınıflarda okuyan öğrencilerin, empatik eğilimlerinin zihin kuramını yordama gücü nedir?

2.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama araçları olarak, öğrencilerin, zihin kuramı becerilerini belirlemek için, “Dokuz Eylül Zihin Teorisi Ölçeği (DEZİTÖ)”, empatik eğilim düzeylerini belirlemek için “Empatik Eğilim Ölçeği (EEÖ)”, sosyal duygusal öğrenme

becerilerinin düzeyini belirlemek için, “Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği (SDÖBÖ)” kullanılmıştır.

Ayrıca araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu” örneklemini betimlemek amacıyla kullanılmıştır. Veri toplama araçlarının ayrıntılı bilgisi aşağıda detaylı şekilde açıklanmıştır.

2.4.1. Dokuz Eylül zihin teorisi ölçeği (DEZİTÖ)

Dokuz Eylül Zihin Teorisi Ölçeği (DEZİTÖ), Değirmencioğlu (2008) tarafından geliştirilmiş ve geçerlik, güvenirlik çalışmaları yapılmıştır.

Değirmencioğlu (2008) literatür incelendiğinde zihin teorisinin tüm yönlerini değerlendiren herhangi bir ölçek bulunmadığını belirtmiştir. Ayrıca yapılan çalışmalarda, amaca uygun şekilde zihin teorisinin birinci-derece yanlış inanç yeteneklerini, ikinci-derece yanlış inanç yeteneklerini kavramaya yönelik testler olduğunu, yada daha ileri düzeydeki zihin teorisi yeteneklerini değerlendiren metafor kavrama, ironi, faux pas’ı kapsayan hikayeler kullanıldığını ancak zihin teorisi ölçeğindeki görevlerin psikometrik özelliklerine ilişkin herhangi bir çalışmanın bulunmadığını belirtmiştir. Bu tespitlerden yola çıkarak, zihin teorisinin tüm yönlerini içinde barındıran bir ölçek geliştirilmesine karar verilmiş; ancak bu süreçte öncelikle literatürde şu ana kadar kullanılmış olan görevler incelenmiş ve yetişkin grupta kullanılan görevlerden yararlanılmış olduğu belirtilmiştir.

Ölçeğin oluşturulması sırasında; Wimmer ve Perner’in (1983) ve Baron-Cohen ve ark.’nın (1985) kullandıkları paradigmalardan hareketle Pickup ve Frith (2001) tarafından geliştirilmiş olan görevlerden birinci derece yanlış inanç görevi için yararlanılmış, Perner ve Wimmer’in (1985) paradigmasından hareketle, Stone ve ark. (1998) ve Pickup ve Frith (2001) tarafından geliştirilmiş olan görevlerden ise ikinci-derece yanlış inanç görevlerinde faydalanılmış, metafor ve ironi görevlerinde Happé’nin (1993) geliştirdiği görevlerden yararlanılmış, faux pas görevinde ise, Stone ve ark.’dan (1998) yararlanıldığı belirtilmiştir (akt. Değirmencioğlu, 2008).

Değirmencioğlu (2008) DEZİTÖ'nun geliştirilmesi sırasında literatür incelererek daha önce kullanılan tüm görevlerden yararlanılarak geliştirildiğini belirtmiştir. Ayrıca ölçek içerisinde (birinci-derece yanlış inanç, ikinci-derece yanlış inanç, ironi, metafor ve faux pas) içeren hikaye ve resim görevlerinin bulunduğunu vurgulamıştır. Geliştirilen bu ölçeğin zihin teorisinin tüm yönlerini barındırdığı düşünölmektedir. Ölçekteki resim ve hikaye görevleri literatürde daha önce kullanılan hikayelerin ve resimlerin zorluk derecesi, dil yapısı ve olayların sıralanış şekline benzer şekilde oluşturulmuş olup, hikaye içerikleri açısından düzenlemeler yapılmıştır. Buradaki hikayelerin ve resimlerin Türk toplum yaşamına uygunluğunun sağlandığı belirtilmiştir.

Ölçek 5 resim ve 7 hikayeden oluşmaktadır. Hikaye görevlerinde, katılımcıların okunan hikayeyi dinleyerek ilgili soruya yanıt vermesi beklenmektedir. Resim görevlerinde ise, sırayla bir hikaye anlatan 1 – 2 – 3 şeklinde numaralandırılmış 3 resimden oluşmakta; katılımcıdan hikayeye uygun olacak şekilde gelecek olan 4. resmi, a ve b şeklinde sunulmuş iki resim arasından seçmesi istenmektedir (Değirmencioğlu, 2008).

Ölçekteki 5 hikaye tek bir yeteneği kullanmayı gerektirecek şekilde olup, hikayeler tamamlandıktan sonra katılımcıya sorular yöneltilmektedir. Diğer iki hikayede ise hikayelerin ara bölümlerinde sorular yöneltilmektedir. Bu soru kalıpları ile birden fazla zihin teorisi yeteneğinin hikayeye dahil edilmesi sağlanmıştır. Ayrıca zihin teorisi yeteneklerini değerlendiren hikaye görevlerinin birinde, hikayedeki soruların arasına dört adet kontrol sorusu yerleştirilmiştir. Böylece hikayenin hatırlanıp hatırlanmadığı kontrol edilmek istenmiştir. Pickup ve Frith'in (2001) çalışmalarında kullandıkları kontrol sorularıda yanlış inanç görevlerine dahil edilmiştir (akt. Değirmencioğlu, 2008).

Resim görevleri açısından ise, zihin teorisi yeteneği gerektiren sadece üç resim bulunmaktadır. Bu resim görevleri sırasıyla bir tanesi birinci-derece yanlış inanç yeteneğini, bir tanesi ikinci-derece yanlış inanç yeteneğini ve bir diğeri ise empatik anlayış yeteneğini değerlendirmektedir. Geriye kalan resim görevlerinden bir tanesi resimleri sıralayıp sıralayamadığını kontrol etmek için, bir tanesinde katılımcının fiziksel gerçeğliği algılayıp algılamadığını kontrol edebilmek için ölçeğe dahil edilmiştir. (Değirmencioğlu, 2008).

Ölçeğin geçerlik çalışmaları, DEZİTÖ puanlama sistemi, her bir doğru cevap için 1 puan ve her bir yanlış cevap için 0 puan şeklinde olduğundan, geçerlik değerlendirmesi için faktör analizi uygulanmamıştır (Değirmencioğlu, 2008).

Birinci-derece yanlış inanç boyutu, en yüksek korelasyonu ikinci-derece yanlış inanç boyutu ile göstermiştir ($r=0.47$). Birinci-derece yanlış inanç boyutunun metafor boyutu ile korelasyonunda istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($r=0.25$) (Değirmencioğlu, 2008).

İkinci-derece yanlış inanç boyutu, en yüksek korelasyonu birinci-derece yanlış inanç boyutu ile göstermiştir ($r=0.47$). İkinci-derece yanlış inanç boyutunun, ironi boyutu ile istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkisi bulunamamıştır ($p>0.05$) (Değirmencioğlu, 2008).

İroni boyutu, en yüksek ancak zayıf bir korelasyonu faux pas boyutu ve birinci-derece yanlış inanç boyutu ile göstermiştir ($r=0.19$; $r=0.18$). İroni boyutu ile ikinci-derece yanlış inanç boyutu arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır (Değirmencioğlu, 2008).

Ölçeğin güvenirlik çalışması, aynı koşullarda tekrarlanan ölçümlerle ölçümün değerlerindeki kararlılıktır. Güvenirlik analizinde, iç tutarlılığı belirlemek için Cronbach Alpha yöntemi kullanılmıştır. Cronbach Alpha yöntemi, ölçeğin tüm güvenirliğini belirleyen bir yöntemdir. Burada ölçeğin tüm sorularını dikkate alarak yapılmaktadır. Hesaplanan katsayı değerleri 0-1 aralığında değişim göstermektedir. Değer 0-0.4 aralığında ise ölçeğin güvensiz olduğu; 0.4-0.6 aralığında ise düşük güvene sahip olduğu; 0.6-0.8 aralığında ise oldukça güvenilir olduğu ve 0.8-1 aralığında ise yüksek derecede güvenirliğe sahip olduğu yorumu yapılır. (Değirmencioğlu, 2008).

Dokuz Eylül Zihin Teorsisi Ölçeği'nin iç tutarlılığı Cronbach alpha değeri ile hesaplanarak, iç tutarlılık sınanmıştır. DEZİTÖ için iç tutarlılık katsayısı 0.67 olarak bulunmuştur. Geliştirilen bu ölçeğin iç tutarlılığının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Ayrıca görüşmeciler arası tutarlılık cronbach alfa değeri 0,992, tekrar test güvenirliliği ise 0,800 olarak belirtilmiştir. (Değirmencioğlu, 2008).

2.4.2. Empatik eğilim ölçeği (EEÖ)

Empatik beceri, toplumsallaşma aşamasında, kişilerarası iletişim kurmada sosyal yaşamın gerekliliği olan önemli bir kişilik özelliğidir. EEÖ, Dökmen (1988) tarafından kişilerin günlük yaşamda empati kurma potansiyellerini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Empatik Eğilim Ölçeği Likert tipi beşli dereceleme ölçeği şeklindedir. Cevaplar “tamamen aykırı”dan “tamamen uygun”a doğru değişmektedir. Ölçekte yer alan bazı maddeler negatif ifadeleri içermekte olup ters puanlanmaktadır. Bu maddeler 3, 6, 7, 8, 11, 12, 13, ve 14. maddelerdir. Normal ve ters maddelerden alınan toplam puan o kişinin empatik eğilim puanını verir (akt. Gökler, 2009).

Empatik eğilim ölçeğinin faktör analizi sonuçlarına bakıldığında 1.faktör Empatik Eğilimin (1,4,5,9,14,16,18,19, 20) faktör yükleri 31-62 arasında, 2.faktör Ben merkezci eğilimin (3,6,8,11,13,14,15) faktör yükleri 34-64 ve 3.faktör Sempatik Eğilimin (2,7,10,17) faktör yükleri 33-75 arasında değişmektedir. Empatik Eğilim (9 madde) varyansın %15.69'unu (öz-değeri:3.13), benmerkezci eğilim (7 madde) varyansın % 11.94'ünü (özdeğeri:2.38) ve Sempatik Eğilim (4 madde) varyansın % 9.88'ini (öz-değeri:1.97) açıklamıştır ve ölçek toplam varyansın % 37.41'ini açıklamıştır. EEÖ ile empatik eğilim arasında $r = .82$, $p < .001$, EEÖ ile ben merkezci eğilim arasında $r = -.69$, $p < .001$, EEÖ ile sempatik eğilim arasında $r = .56$, $p < .001$, empatik eğilim ile ben merkezci eğilim arasında $r = -.36$, $p < .001$, empatik eğilim ile sempatik eğilim arasında $r = .23$, $p < .001$ ve ben merkezci eğilim ile sempatik eğilim arasında $r = -.14$, $p < .001$ ilişkiler saptanmıştır. Ölçeğin güvenirlik çalışmasındaki, madde-toplam korelasyonları 1.faktörün $r = .439$ -.61.7, $p < .001$, 2.faktörün $r = .415$ -.63.1, $p < .001$ ve 3.faktörün $r = .540$ -.75.8, $p < .001$ düzeyinde anlamlıdır. Empatik eğilimin $\alpha = .7315$, Ben merkezci eğilim $\alpha = .62$, Sempatik Eğilimin $\alpha = .47$ ve ölçeğin toplamının $\alpha = .71$ 'dir (Sarı, 2014).

Ölçeğin geliştirilmesinde geçerlik kanıtı olarak, Edwards Kişisel Tercih Envanteri'nin “Duyguları Anlama” alt ölçeğinden alınan puanlar ile bu ölçekten alınan puanlar ile arasında korelasyona bakılmıştır. Çünkü bu ölçek kendini karşısındaki kişinin yerine koyarak, onun duygularını anlama durumunu ölçmeye çalışmaktadır. İncelenen korelasyon sonucuna göre, korelasyon katsayısı 0.68 bulunmuştur. Ayrıca ölçeğin güvenirlik kanıtları ise, testi yarılama (tek-çift numaralı maddeler) ve test-tekrar test

yöntemi kullanılarak elde edilmiştir. Test-tekrar test güvenilirliği $r=0.82$ olarak saptanmıştır. Deneklerin tek ve çift maddelerden aldıkları puanlar arasındaki korelasyon ise $r=0.86$ 'dır (Dökmen 1988).

2.4.3. Sosyal duygusal öğrenme becerileri ölçeği (SDÖBÖ)

“Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği” Kabakçı ve Korkut Owen (2010) tarafından geliştirilmiştir. Geliştirilen ölçeğin dört alt boyutu bulunmaktadır. Ölçekteki madde yükleri ise problem çözme becerileri (11 madde), iletişim becerileri (9 madde), kendilik değerini arttıran beceriler (10 madde), stresle başa çıkma becerileri (10 madde) şeklindedir.

Çizelge 2.1. Sosyal duygusal öğrenme ölçeği alt boyutları ve faktör maddeleri

Alt Boyut	Faktör Madde	Maddeleri
		Toplam Sayısı
İletişim becerileri	1, 9, 14, 17, 22, 28, 37, 32, 31	9
Problem çözme becerileri	6, 7, 10, 11, 12, 16, 23, 25, 29, 30, 35	11
Stresle başa çıkma becerileri	2, 3, 5, 13, 18, 19, 21, 26, 27, 34	10
Kendilik değerini arttıran beceriler	4, 8, 15, 20, 24, 33, 36, 38, 39, 40	10
Toplam		40

Ölçekteki yanıtlar dörtlü likert olarak derecelendirilmekte ve bir-dört arasında puanlanmaktadır. Ölçek maddelerinde tamamen uygun (4), bana oldukça uygun (3), bana pek uygun değil (2) ve bana hiç uygun değil (1) şeklindedir. Ölçekte toplam puan ile birlikte problem çözme, iletişim, ve kendilik değerini arttıran beceriler ve stresle başa çıkma olmak üzere dört alt puan verilmektedir. Bu ölçekten alınabilecek en yüksek puan 160, en düşük puan 40'dır. Geliştirilen ölçekteki soruların tamamı katılımcı tarafından doldurulmakta olup, sorulan soruların tümü olumlu ifadelerden oluşmaktadır. Katılımcının alacağı puana göre eğer aldığı puan yüksek ise sosyal duygusal becerileri yönünden yeterliliği, aldığı puanın düşüklüğü ise katılımcının kendini yetersiz algıladığını göstermektedir (Kabakçı ve Korkut-Owen, 2010).

SDÖBÖ'nin güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları Ankara'da beş farklı merkez ilçede bulunan dokuz okulda yapılmıştır. Örneklem grubunu ortaokul altı, yedi ve sekizinci sınıfa devam eden öğrenciler oluşturmaktadır (n=1434). Çalışmada ölçeğin KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) değeri 0,897, Bartlett testi 7027,971, Cronbach alfa (α) güvenilirlik katsayısı 0,88, test-tekrar-test güvenilirliği 0,85 olarak bulunmuştur. Dört faktör ve 40 madde olarak belirlenen ölçekte yer alan maddelerin faktör yüklerinin 0,33 ile 0,60 arasında değiştiği ve açıklanan varyansın oldukça yüksek olduğu belirlenmiştir (Durualp, 2014).

2.4.4. Kişisel bilgi formu

Örnekleme oluşturan 7 ve 8. sınıflarda okuyan öğrencilerin, cinsiyet, yaş, anne baba eğitim durumu, fiziksel engel, aile yapısı, anne öğrenim durumu, kardeş sayısı, bireyin kendini nasıl tanımladığı, ailede iletişimin en iyi olduğu birey, bir sorun olduğunda evde öncelikle kiminle paylaşıldığı, anne ilgisinin değerlendirilmesi, baba ilgisinin değerlendirilmesi, ebeveynler tarafından anlaşılıyor olma gibi sosyo-demografik özellikleri hakkında bilgi alabilmek amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulan bilgi formudur.

2.5. Araştırma Evreni ve Örnekleme

Araştırmaya dahil edilecek evreni ve örnekleme belirleyebilmek amacıyla yapılan literatür taraması ile zihin kuramı becerilerinin normal gelişim gösteren çocuklarda tamamlanma yaşının 9-11 kabul edildiği görülmüş ve araştırmanın evreni 12-14 yaş grubu olarak belirlenmiştir. Araştırmanın evrenini 2016-2017 eğitim öğretim yılında Mersin İlinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı 7 ve 8. sınıflarda okuyan 53132 öğrenci oluşturmaktadır. Örneklem grubu ise 360 öğrenciden oluşmaktadır.

Örneklem oluşturulurken, Mersin İlinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı, altı okuldaki, 7 ve 8. sınıflarda okuyan öğrencilerin, empatik eğilimi ve sosyal duygusal öğrenme becerileri ile zihin kuramı arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik bu çalışmada tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Tabakalı örnekleme, örnekleme hatalarını azaltarak daha yüksek bir temsil yeteneğine sahip örneklemler oluşturmak için kullanılır. Bu örnekleme tekniği, basit tesadüfî örneklemeyle oranla daha küçük bir örneklem grubu ve daha düşük bir maliyetle çok daha yüksek bir kesinliğe ulaşma olanağı sağlayan bir tekniktir (Sencer ve Sencer 1978). Bu tekniğin özü, örnekleme seçmeden önce evreni bazı alt tabakalara ayırmak, sonrada örnekleri bu tabakalardan seçmektir (Sencer ve Sencer, 1978). Başka bir deyişle örneklem evrenin bütününden seçilmez, evren homojen alt kümelerle ayrılır ve her alt kümeden uygun sayıda birim seçilir. Bir araştırma evrenini tabakalarına ayırmak için cinsiyet, yaş, sosyo ekonomik durum, ikamet edilen yer gibi ölçütler kullanılabilir. Tabakalı örneklemede birden fazla tabaka kullanılabilir. Örneğin, üniversite öğrencilerini sınıflara göre tabakalandırdıktan sonra cinsiyete göre ve not ortalamasına göre de tabakalandırabiliriz. Evreni tabakalarına ayırmak için kullanılacak ölçütlerin araştırmada kullanılan değişkenlerle ilgili olması önemlidir (Sencer ve Sencer, 1978).

Araştırmada veri toplamak amacıyla 360 adet anket dağıtılmış ve istatistiksel işleme dahil edilmiştir. Anketler dağıtılırken demografik bilgi formu, zihin kuramı ölçeği, empatik eğilim ölçeği ve sosyal duygusal öğrenme becerileri ölçekleri numaralandırılmış olup, her öğrenciye bir takım halinde dağıtılmıştır. Veri girişinde de her numaradaki öğrencinin tüm veri seti bilgilerinin aynı satırda yer alması sağlanmıştır.

2.6. Bulgular

2.6.1. Betimsel istatistikler

Araştırmaya katılan 360 öğrencinin (n=360) demografik bilgi formu cinsiyet, yaş, anne baba eğitim durumu, fiziksel engel, aile yapısı, anne öğrenim durumu, kardeş sayısı, bireyin kendini nasıl tanımladığı, ailede iletişimin en iyi olduğu birey, bir sorun olduğunda evde öncelikle kiminle paylaşıldığı, anne ilgisinin değerlendirilmesi, baba ilgisinin değerlendirilmesi, ebeveynler tarafından anlaşılıyor olma gibi değişkenler açısından incelendiğinde frekanslarına göre sayısal dağılımları şu şekildedir.

Çizelge 2.2. Örnekleme oluşturan okulların durumlarının frekanslarına göre sayısal dağılımları

	Frekans	Yüzde
Geçerli 24 Kasım	60	16,7
Doğa Kolej	60	16,7
Fatih	60	16,7
Gazipaşa	60	16,7
Pirireis	60	16,7
Toros	60	16,7
Koleji	60	16,7
Toplam	360	100,0

Araştırmada örnekleme oluştururken evren temsil gücünün artması açısından, farklı sosyo-ekonomik ve kültürel özelliklere sahip altı okul belirlenmiştir. Her okuldan toplam 60 öğrenci araştırmaya dahil edilmiştir.

Çizelge 2.3. Örnekleme oluşturan öğrencilerin sınıf durumlarının frekanslarına göre sayısal dağılımları

	Frekans	Yüzde
Geçerli 7. Sınıf	180	50,0
8. Sınıf	180	50,0
Toplam	360	100,0

Araştırmanın örneklemini belirlenen okullarda 7. sınıflardan 180 öğrenci, 8. sınıflardan 180 öğrenci oluşturmaktadır. (n=360) Veri toplanmaya başlandığında araştırmadaki önemli bir ölçütte zihin kuramı ölçeğindeki (DEZİTO) gaf, ironi içeren cümlelerdeki ifadeleri anlayabilecek, Türkçe dil yeterliliğine sahip, mental problemi olduğuna dair sağlık kurulu raporu olmayan öğrenciler (Farklı ülkelerden öğrenciler (Suriye, Irak ve Afgan) devlet okullarında sayı olarak oldukça fazladır. Bu öğrencilerin Türkçe dili yeterlilikleri sınırlı düzeyde olduğundan araştırmaya dahil edilmemişlerdir.) araştırmaya dahil edilmiştir.

Çizelge 2.4. Örnekleme oluşturan öğrencilerin cinsiyet durumlarının frekanslarına göre sayısal dağılımları

		Frekans	Yüzde
Geçerli	Erkek	161	44,7
	Kız	199	55,3
	Toplam	360	100,0

Örnekleme oluşturan öğrenciler cinsiyet türleri açısından incelendiğinde, araştırmaya katılan erkek öğrencilerin sayısının 161, kız öğrencilerin sayısının ise 199 olduğu görülmekte olup, erkek öğrencilerin örneklemin %44,7'sini, kız öğrenciler ise %55,3'ünü oluşturduğu anlaşılmaktadır.

Çizelge 2.5. Örnekleme oluşturan öğrencilerin fiziksel engel durumlarının frekanslarına göre sayısal dağılımları

		Frekans	Yüzde
Geçerli	Var	14	3,9
	Yok	342	95,0
	Toplam	356	98,9
Kayıp	Değer	4	1,1
Toplam		360	100,0

Örnekleme oluşturan öğrenciler fiziksel engeli olup olmadığına göre incelendiğinde, araştırmaya katılan fiziksel engelli öğrencilerin sayısının 14, fiziksel engelli olmayan öğrencilerin sayısının 342 olduğu görülmekte olup, fiziksel engelli öğrencilerin örneklemin %3,9'unu, fiziksel engelli olmayan öğrencilerin ise %95,0'ı oluşturduğu anlaşılmaktadır.

Çizelge 2.6. Örnekleme oluşturan öğrencilerin aile yapısı durumlarının frekanslarına göre sayısal dağılımları

		Frekans	Yüzde
Geçerli	Anne baba birlikte	311	86,4
	Boşanmış	41	11,4
	Parçalanmış	6	1,7
	Kayıp Değer	1	,3
	Toplam	359	99,7
Kayıp	Değer	1	,3
Toplam		360	100,0

Örnekleme oluşturan öğrenciler aile yapılarına göre incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerden anne babası ile birlikte yaşayan öğrencilerin sayısının 311, boşanmış ailesi olan öğrencilerin sayısının 41, parçalanmış ailede yaşayan öğrencilerin sayısı ise 6'dır. Anne babası ile birlikte yaşayan öğrenciler örneklemin %86,4'ünü, boşanmış ailesi olan öğrenciler %11,4'ünü, parçalanmış ailede yaşayan öğrencilerin sayısının ise %1,7'sini oluşturduğu anlaşılmaktadır.

Çizelge 2.7. Örnekleme oluşturan öğrencilerin anne öğrenim durumlarının frekanslarına göre sayısal dağılımları

		Frekans	Yüzde
Geçerli	Okul yazar değil	14	3,9
	İlkokul	70	19,4
	Ortaokul	51	14,2
	Lise	87	24,2
	Yüksek okul	11	3,1
	Üniversite	112	31,1
	Yüksek Lisans	8	2,2
	Doktora	4	1,1
	Toplam	357	99,2
	Kayıp	Değer	3
Toplam		360	100,0

Örnekleme oluşturan öğrenciler anne öğrenim durumuna göre incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin okur yazar olmayan sayısının 14, ilkokul mezunu olanların 70, ortaokul mezunu olanların 51, lise mezunu olanların 87, yüksekokul

mezunu olanların 11, üniversite mezunu olanların 112, yüksek lisans mezunu olanların 8, doktora mezunu olanların ise 4 olduğu görülmekte olup, okur yazar olmayanların %3,9'u, ilkokul mezunu olanların %19,4'ünü, ortaokul mezunu olanların %14,2'sini, lise mezunu olanların %24,2'sini, yüksekokul mezunu olanların %3,1'ini, üniversite mezunu olanların %31,1'ini, yüksek lisans mezunu olanların %2,2'sini, doktora mezunu olanların %1,1'ini oluşturduğu anlaşılmaktadır.

Çizelge 2.8. Örnekleme oluşturan öğrencilerin baba öğrenim durumlarının frekanslarına göre sayısal dağılımları

		Frekans	Yüzde
Geçerli	Okur yazar değil	8	2,2
	İlkokul	49	13,6
	Ortaokul	62	17,2
	Lise	93	25,8
	Yüksek okul	8	2,2
	Üniversite	113	31,4
	Yüksek Lisans	16	4,4
	Doktora	6	1,7
	Toplam	355	98,6
Kayıp	Değer	5	1,4
Toplam		360	100,0

Örnekleme oluşturan öğrenciler baba öğrenim durumuna göre incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının okur yazar olmayan sayısının 8, ilkokul mezunu olanların 49, ortaokul mezunu olanların 62, lise mezunu olanların 93, yüksekokul mezunu olanların 8, üniversite mezunu olanların 113, yüksek lisans mezunu olanların 16, doktora mezunu olanların ise 6 olduğu görülmekte olup, okur yazar olmayanların %2,2'sini, ilkokul mezunu olanların %13,6'sını, ortaokul mezunu olanların %17,2'sini, lise mezunu olanların %25,8'ini, yüksekokul mezunu olanların %2,2'sini, üniversite mezunu olanların %31,4'ünü, yüksek lisans mezunu olanların %4,4'ünü, doktora mezunu olanların %1,7'sini oluşturduğu anlaşılmaktadır.

Çizelge 2.9. Örnekleme oluşturan öğrencilerin kardeş sayısı durumlarının frekanslarına göre sayısal dağılımları

		Frekans	Yüzde
Geçerli	Bir	62	17,2
	İki	175	48,6
	Üç	73	20,3
	Dört ve üzeri	48	13,3
	Toplam	358	99,4
Kayıp	Değer	2	,6
Toplam		360	100,0

Örnekleme oluşturan öğrenciler kardeş sayısına göre incelendiğinde, araştırmaya katılan tek çocuk olan öğrencilerin sayısının 62, iki kardeş olan öğrencilerin sayısının 175, üç kardeş olan öğrencilerin sayısının 73, dört ve üzeri kardeş olan öğrencilerin sayısının 48 olduğu görülmekte olup, tek çocuk olan öğrenciler örneklemin %17,2'ini, iki kardeş olan öğrenciler %48,6'sını, üç kardeş olan öğrenciler %20,3'ünü, dört ve üzeri kardeş olan öğrenciler %13,3'ünü oluşturduğu anlaşılmaktadır.

Çizelge 2.10. Örnekleme oluşturan öğrencilerin kendilerini tanımlama durumlarının frekanslarına göre sayısal dağılımları

		Frekans	Yüzde
Geçerli	Mutlu	260	72,2
	Üzgün	17	4,7
	Utangaç	57	15,8
	Öfkeli	25	6,9
	Toplam	359	99,7
Kayıp	Değer	1	,3
Toplam		360	100,0

Örnekleme oluşturan öğrenciler kendilerini tanımlamalarına göre incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerden mutlu olduğunu belirtenlerin sayısının 260, üzgün olduğunu belirten öğrencilerin sayısının 17, utangaç olduğunu belirten öğrencilerin sayısının 57, öfkeli olduğunu belirten öğrencilerin sayısının ise 25 olduğu görülmekte olup, mutlu olduğunu belirten öğrenciler örneklemin %72,2'sini, üzgün olduğunu belirten

öğrenciler %4,7'sini, utangaç olduğunu belirten öğrenciler %15,8'ini, öfkeli olduğunu belirten öğrencilerin %6,9'unu oluşturduğu anlaşılmaktadır.

Çizelge 2.11. Örneklemi oluşturan öğrencilerin en iyi iletişimi kiminle kurup kuramama durumlarının frekanslarına göre sayısal dağılımları

		Frekans	Yüzde
Geçerli	Anne	116	32,2
	Baba	38	10,6
	Her ikiside	175	48,6
	Hiçbiri	31	8,6
	Toplam	360	100,0

Örneklemi oluşturan öğrenciler en iyi iletişimi kiminle kurup kuramadığı incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerden en iyi iletişimi anne ile kurduğunu belirten öğrencilerin sayısı 116, baba ile kurduğunu belirten öğrencilerin sayısı 38, her ikisi ile kurduğunu belirten öğrencilerin sayısının 175, hiçbiri ile iletişim kuramadığını belirten öğrencilerin sayısının 31 olduğu görülmekte olup, en iyi iletişimi anne ile kurduğunu belirten öğrenciler örneklemin %32,2'sini, baba ile kurduğunu belirten öğrenciler %10,6'sını, her ikisi ile kurduğunu belirten öğrenciler %48,6'sını, hiçbiri ile iletişim kuramadığını belirten öğrencilerin %8,6'sını oluşturduğu anlaşılmaktadır.

Çizelge 2.12. Örneklemi Oluşturan Öğrencilerin Sorun Olduğunda Önce Kiminle Paylaştığının Frekanslarına Göre Sayısal Dağılımları

		Frekans	Yüzde
Geçerli	Anne	198	55,0
	Baba	31	8,6
	Her ikiside	80	22,2
	Hiçbiri	51	14,2
	Toplam	360	100,0

Örnekleme oluşturan öğrenciler sorun olduğunda önce kiminle paylaştığı incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerden anne ile paylaştığını belirten öğrencilerin sayısı 198, baba ile paylaştığını belirten öğrencilerin sayısı 31, her ikisi ile paylaştığını belirten öğrencilerin sayısı 80, hiçbiri ile paylaşmadığını belirten öğrencilerin sayısının 50 olduğu görülmekte olup, sorun olduğunda önce anne ile paylaştığını belirten öğrenciler %55,0'ini, baba ile paylaştığını belirten öğrenciler %8,6'sını, her ikisi ile paylaştığını belirten öğrenciler %22,2'sini, hiçbiri ile paylaşmadığını belirten öğrencilerin %14,2'sini oluşturduğu anlaşılmaktadır.

Çizelge 2.13. Örnekleme oluşturan öğrencilerin anne ilgisini değerlendirme durumlarının frekanslarına göre sayısal dağılımları

		Frekans	Yüzde
Geçerli	Aşırı ilgili	136	37,8
	Yeterince ilgili	211	58,6
	İlgisiz	12	3,3
	Toplam	359	99,7
Kayıp	Değer	1	,3
Toplam		360	100,0

Örnekleme oluşturan öğrencilerin anne ilgisini değerlendirmesi incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerden anne ilgisinin aşırı ilgili olarak belirten öğrencilerin sayısı 136, yeterince ilgili olarak belirten öğrencilerin sayısı 211, ilgisiz olarak belirten öğrencilerin sayısının 12 olduğu görülmekte olup, anne ilgisini aşırı ilgili olarak belirten öğrenciler %37,8'ini, yeterince ilgili olarak belirten öğrenciler %58,6'sını, ilgisiz olarak belirten öğrencilerin ise %3,3'ünü oluşturduğu anlaşılmaktadır.

Çizelge 2.14. Örnekleme oluşturan öğrencilerin baba ilgisini değerlendirme durumlarının frekanslarına göre sayısal dağılımları

		Frekans	Yüzde
Geçerli	Aşırı İlgili	97	26,9
	Yeterince İlgili	227	63,1
	İlgisiz	33	9,2
	Toplam	357	99,2
Kayıp	Değer	3	,8
Toplam		360	100,0

Örnekleme oluşturan öğrencilerin baba ilgisini değerlendirmesi incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerden baba ilgisinin aşırı ilgili olduğunu belirten öğrencilerin sayısı 97, yeterince ilgili olduğunu belirten öğrencilerin sayısı 227, ilgisiz olduğunu belirten öğrencilerin sayısının 33 olduğu görülmekte olup, baba ilgisini aşırı ilgili olarak belirten öğrenciler %27,9'unu, yeterince ilgili olarak belirten öğrenciler %63,1'ini, ilgisiz olarak belirten öğrencilerin ise %9,2'sini oluşturduğu anlaşılmaktadır.

Çizelge 2.15. Örnekleme oluşturan öğrencilerin ebeveynleri tarafından anlaşılma durumlarının frekanslarına göre sayısal dağılımları

		Frekans	Yüzde
Geçerli	Evet	268	74,4
	Hayır	92	25,6
	Toplam	360	100,0

Örnekleme oluşturan öğrencilerin ebeveynleri tarafından anlaşılma durumlarının değerlendirilmesi incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerden evet diyen öğrencilerin sayısı 268, hayır diyen öğrencilerin sayısı 92 olduğu görülmekte olup, evet diyen öğrenciler %74,4'ü, hayır diyen öğrenciler %25,6'yı oluşturduğu anlaşılmaktadır.

2.6.2. Verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması

2.6.2.1. Normallik testleri

İstatistiksel testler, "parametrik testler" ve "parametrik olmayan testler" olmak üzere ikiye ayrılır. Eldeki bir veri setine, bu testlerden hangisinin uygun olduğunu belirlemek için normallik testi yapılır. Eğer veriler normal dağılıma sahip ise parametrik testler, veriler normal dağılıma sahip değil ise parametrik olmayan testler yapmak uygun olacaktır. (<http://volkaniset.blogspot.com.tr/2012/11/spsstest-of-normallik-testi.html>).

İstatistik çalışmalarında en yaygın kullanılan dağılım normal dağılımdır. Normal dağılım simetriktir. Şekli çan eğrisine benzer. Simetrik bir dağılımın tepe değeri (Mod), ortancası (Medyan) ve ortalaması birbirine eşittir. Basıklık (kurtosis) ve çarpıklık (skewness) değerleri verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini ifade eder. Normal dağılımda simetrikliğin bozulma derecesine çarpıklık (skewness), normal dağılım eğrisinin sivrilik veya yuvarlaklık derecesine basıklık (kurtosis) denir (Yıldız ve diğer, 1998).

Veriler üzerinde yapılan normallik testlerinde zihin kuramı ölçeği, sosyal duygusal öğrenme becerileri ölçeği ve empatik eğilim ölçeği sonuçlarının toplam değerlerine normallik testi uygulanmış ve çizelge 2.17’de ki değerlere ulaşılmıştır.

Çizelge 2.16. Normallik testi sonuçları

	Çarpıklık/Basıklık Değerleri	İstatistik	Standart Hata
eetop	Skewness	-0,486118134	0,128565864
	Kurtosis	0,090306007	0,256434205
dezitötop	Skewness	-0,730376538	0,128565864
	Kurtosis	0,665782231	0,256434205
sdöbötop	Skewness	-0,565704841	0,128565864
	Kurtosis	0,48427906	0,256434205

eetop:Empatik Eğilim Ölçeği Toplam, dezitötop: Dokuz Eylül Zihin Teorisi Ölçeği Toplam, sdöbötop: Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği Toplam)

Sonuçlar yorumlanırken, çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri -1,5 ile +1,5 arasında kabul edilmiş olup, veri setinin normal dağılıma uygun olduğu söylenebilir. (Tabachnick and Fidell, 2013 B.G. Tabachnick, L.S. Fidell Using Multivariate Statistics (sixth ed.) Pearson, Boston (2013).

2.6.2.2. Zihin kuramını yordayan değişkenler ve analiz sonuçları

Regresyon analizi, değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkisini bulmamıza imkan veren bir analiz yöntemidir. Çoklu regresyon ise değişken üzerinde birden fazla bağımsız değişkenin etkisinin araştırılmasını sağlayan bir yöntemdir (Eymen, 2007).

Araştırmamızın bağımlı değişkeni zihin kuramı, bağımsız değişkenleri ise sosyal duygusal öğrenme becerileri, empatik eğilim ve demografik özelliklerde etkisi olduğu düşünülen değişkenler (cinsiyet, yaş, anne baba eğitim durumu, fizikel engel, aile yapısı, anne öğrenim durumu, kardeş sayısı, bireyin kendini nasıl tanımladığı, ailede iletişimin en iyi olduğu birey, bir sorun olduğunda evde öncelikle kiminle paylaşıldığı, anne ilgisinin değerlendirilmesi, baba ilgisinin değerlendirilmesi, ebeveynler tarafından anlaşılıyor olma) olarak belirlenmiş ve SPSS kullanılarak çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır.

Çizelge 2.17. Çoklu regresyon model özeti

Model	R	R ²	Düzeltilmiş R ²	Tahmini Standart Hata
1	,400(a)	,160	,122	2,36658

Çoklu Regresyon analizi sonucu incelendiğinde model özeti tablosunda bulunan düzeltilmiş R² değerine bakıldığında oluşturulan modeldeki değişkenlerin, bağımlı değişkeni ölçme gücü yani açıklanabilen kısımdır. Bu doğrultuda modele dahil edilen değişkenlerin, zihin kuramının %12,20'lik bir kısmını açıkladığı görülmektedir.

Çizelge 2.18. ANOVA model geçerliliği

Model		Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi
1	Regresyon	350,805	15	23,387	4,176	,000(a)
	Açıklanmayan	1842,627	329	5,601		
	Total	2193,432	344			

Çizelge 2.18’de anlamlılık sütunundaki değer, söz konusu değişkenler arasındaki ilişkinin ($p < 0,05$) düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir. Çizelge:2.19 incelendiğinde F değeri 4,176, p değeri 0,000 olarak görülmektedir. P değeri 0,05 den küçük olduğu için modelin anlamlı olduğu söylenir.

Tablodaki ilişki formüle edilecek olursa;

$F(15, 329) = 4,176; p < 0,05$ denklemi oluşturulabilir.

Çizelge 2.19. Regresyon analizi sonucunda belirlenen istatistik ve katsayı değerleri

Model	Standardize Edilmemiş Katsayılar		t	Anlamlılık Düzeyi
	B	Standart Hata		
(Sabit)	5,311	2,125	2,499	0,013
Empatik Eğilim	-0,01	0,015	-0,628	0,53
Sosyal duygusal beceri	0,022	0,011	2,087	0,038
Sınıf	0,912	0,269	3,393	0,001
Cinsiyet	1,089	0,273	3,987	0
Fiziksel engel durumu	0,426	0,662	0,643	0,52
Aile yapısı	0,005	0,049	0,101	0,92
Anne öğrenim durumu	-0,004	0,115	-0,034	0,973
Baba öğrenim durumu	0,335	0,112	2,981	0,003
Kardeş sayısı	-0,114	0,159	-0,718	0,473
Kendini tanımlama	-0,199	0,152	-1,309	0,191
Ailede iletişim kurulan kişi	-0,103	0,134	-0,769	0,443
Sorunların ilk paylaşılan kişi	-0,203	0,123	-1,653	0,099
Anne ilgisi	0,261	0,266	0,981	0,328
Baba ilgisi	-0,455	0,264	-1,723	0,086
Ebeveynleriniz tarafından anlaşılma	0,038	0,339	0,113	0,91

Katsayı (Coefficients) çizelgesi, regresyon denklemi için kullanılmakta olup, regresyon katsayılarını ve bunların anlamlılık düzeylerini vermektedir.

H_0 : İncelenen değişkenin zihin kuramını yordamada anlamlı bir etkisi yoktur. şeklindedir. P değeri ($p < 0,05$) olması durumunda kurulan hipotez reddedilir, büyük veya eşit olması durumunda ise hipotez kabul edilir. Yapılan analizde $\alpha = 0,05$ (%95 güvenle) anlamlılık düzeyinde inceleme yapılmıştır.

Sosyal duygusal öğrenme becerileri için p değeri 0,038'dir ve ($p < 0,05$) olduğu için %95 güvenle istatistiksel olarak anlamlıdır. Sosyal duygusal becerinin zihin kuramını açıklamada istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olduğu görölmektedir.

Empatik eğilim için ulaşılan p değeri 0,53 olarak hesaplanmış ve ($p > 0,05$) olduğu için hipotez kabul edilir ve %95 güvenle anlamlı bir etkisi olmadığı söylenebilir. Empatik eğilimin zihin kuramını açıklamada istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi yoktur.

Bununla birlikte demografik özellikler için; Cinsiyet değişkeni p değeri 0,00'dir ve ($p < 0,05$) olduğu için %95 güvenle istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olduğu görölmektedir.

Sınıf değişkeni için p değeri 0,01'dir ve ($p < 0,05$) olduğu için %95 güvenle istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olduğu görölmektedir.

Babanın öğrenim durumu değişkeni için p değeri 0,03'dir ve ($p < 0,05$) olduğu için %95 güvenle istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olduğu görölmektedir.

Fizikel engel, aile yapısı, anne öğrenim durumu, kardeş sayısı, bireyin kendini nasıl tanımladığı, ailede iletişimin en iyi olduğu birey, bir sorun olduğunda evde öncelikle kiminle paylaştığı, anne ilgisinin değerlendirilmesi, baba ilgisinin değerlendirilmesi, ebeveynler tarafından anlaşılıyor olma bağımsız değişkenleri için p değeri ($p > 0,05$)'ten büyük değerler almış ve h_0 hipotezi kabul edilmiştir. yani söz konusu bu bağımsız değişkenlerin, zihin kuramı bağımlı değişkenini açıklamada anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Çoklu regresyon analizi ile tüm değişkenlerin zihin kuramını yordamadaki etkisi araştırılmıştır. Zihin kuramını açıklamada etkisi olduğu gözlenen değişkenler tespit edilmiş ve katsayıları ile değişkenlerin zihin kuramına etkisini tahmin etmedeki model;

Y: $5,489 + 0,022*X1+0,912*X2+1,089*X3+0,335*X4$ olarak oluşmuştur.

Y: zihin kuramı, X1: sđobo, X2:sınıf, X3:cinsiyet, X4:baba öğrenim

Kurulan model incelendiğinde sosyal duygusal öğrenme becerileri (X1) etkisi için, zihin kuramını açıklamada etkisini 0,912 katsayı ile artırmaktadır. Sosyal duygusal öğrenme becerileri ölçeğinin ölçek maddelerinin alt boyutları bulunmaktadır. Bu alt boyutlar: problem çözme becerileri, iletişim becerileri, kendilik değerini arttıran beceriler ve stresle başa çıkma becerileridir. 40 sorudan oluşan testin alt boyutlarındaki faktör maddelerine basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır.

Çizelge 2.20. SDÖBÖ alt boyutları regresyon analizi model özeti model geçerliliği

Model	R	R2	Düzeltilmiş R2	Tahmini Standart Hata
1	,243(a)	,059	,046	2,46888

Yordayanlar: (Sabit), kendiliktoplamlar, strestoplamlar, iletişimtoplamlar, problemtoplamlar

Basit doğrusal regresyon analizi sonucu incelendiğinde model özeti tablosunda bulunan düzeltilmiş R2 değerine bakıldığında oluşturulan modeldeki değişkenlerin, bağımlı değişkeni ölçme gücü yani açıklanabilen kısımdır. Bu doğrultuda modele dahil edilen değişkenlerin, zihin kuramının %04,60'lık bir kısmını açıkladığını göstermektedir.

Çizelge 2.21. ANOVA model geçerliliği

Model	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi
1 Regresyon	107,025	4	26,756	4,390	,002(a)
Açılanamayan	1706,709	280	6,095		
Toplam	1813,733	284			

Yordayanlar: (Sabit), kendiliktoplamlar, strestoplamlar, iletişimtoplamlar, problemtoplamlar
Bağımlı Değişken: dezitötoplamlar

Çizelge 2.21’de anlamlılık sütunundaki değer söz konusu değişkenler arasındaki ilişkinin $p < 0,05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir. Çizelge: 2.22 incelendiğinde F değeri 4,390, p değeri 0,002 olarak görülmektedir. P değeri 0,05 den küçük olduğu için modelin anlamlı olduğu söylenir.

Tablodaki ilişki formüle edilecek olursa;

$$F(4, 280) = 4,390; p < 0,05 \text{ denklemini oluşturulabilir.}$$

Çizelge 2.22. Regresyon analizi sonucunda belirlenen istatistik ve katsayı değerleri

Model	Standardize Edilmemiş Katsayılar		Standart Katsayılar	t	Anlamlılık Düzeyi
	B	Standart Hata	Beta		
1 (Sabit)	7,687	1,129		6,808	,000
iletişimtoplam	,136	,042	,241	3,255	,001
problemtoplam	,032	,034	,070	,935	,351
strestoplam	-,038	,036	-,071	-1,057	,291
kendiliktoplam	-,020	,027	-,049	-,734	,464

Bağımsız Değişken: dežitötoplam

H_0 : İncelenen değişkenin zihin kuramını yordamada anlamlı bir etkisi yoktur. şeklindedir. P değeri ($p < 0,05$) olması durumunda kurulan hipotez reddedilir, büyük veya eşit olması durumunda ise hipotez kabul edilir. Yapılan analizde $\alpha = 0,05$ (%95 güvenle) anlamlılık düzeyinde inceleme yapılmıştır.

İletişim becerileri değeri 0,01’dir ve ($p < 0,05$) olduğu için %95 güvenle istatistiksel olarak anlamlıdır. İletişim becesi alt boyutunun zihin kuramını açıklamada istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olduğu görülmektedir.

Problem çözme becerileri için ulaşılan p değeri 0,351 olarak hesaplanmış ve ($p > 0,05$) olduğu için hipotez kabul edilir ve %95 güvenle anlamlı bir etkisi olmadığı söylenebilir. Problem çözme alt boyutunun zihin kuramını açıklamada istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi yoktur.

Stresle başa çıkma becerileri için ulaşılan p değeri 0,291 olarak hesaplanmış ve ($p>0,05$) olduğu için hipotez kabul edilir ve %95 güvenle anlamlı bir etkisi olmadığı söylenebilir. Stresle başa çıkma becerileri alt boyutunun zihin kuramını açıklamada istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi yoktur.

Kendilik değerini arttıran beceriler için ulaşılan p değeri 0,464 olarak hesaplanmış ve ($p>0,05$) olduğu için hipotez kabul edilir ve %95 güvenle anlamlı bir etkisi olmadığı söylenebilir. Kendilik değerini arttıran beceriler alt boyutunun zihin kuramını açıklamada istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi yoktur.

Kısaca özetlemek gerekirse sosyal duygusal öğrenme becerilerinden sadece iletişim becerilerinin istatistiksel olarak zihin kuramını açıklamada anlamlı bir etkisi vardır.

Çizelge 2.23. Sınıf değişkeni t- test sonucu grup istatistikleri

Kaçıncı Sınıfta Okuyorsunuz	N	Ortalama	Standart Sapma	Ortalamanın Standart Hatası
dezitötoplam 7. Sınıf	180	10,7111	2,24601	,16741
8. Sınıf	180	11,2611	2,84490	,21205

7 ve 8. sınıf öğrencilerin grup ortalamalarında sınıf değişkeni açısından herhangi bir farklılık olup olmadığını bulmak için bağımsız örneklem t-test yapılmış, görüldüğü gibi, istatistiksel olarak, ortalaması (mean) büyük olan 8. sınıf öğrencilerinin %95 güvenle zihin kuramı algılarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

Çizelge 2.24. Cinsiyet değişkeni t- test sonucu grup istatistikleri

Cinsiyetiniz nedir		N	Ortalama	Standart Sapma	Ortalamanın Standart Hatası
dezitötoplam	Erkek	161	10,3665	2,71268	,21379
	Kız	199	11,4874	2,34598	,16630

Kız ve erkek öğrencilerin grup ortalamalarında fark olup olmadığını bulmak için bağımsız örneklem t-test yapılmış, Çizelge 2.25'te görüldüğü gibi, istatistiksel olarak, ortalaması (mean) büyük olan kız öğrencilerin %95 güvenle zihin kuramı algılarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

Çizelge 2.25. Baba öğrenim durumu değişkeni grup ortalamaları ANOVA

dezitötoplam

	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Karelerin Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi
Gruplararası	162,194	7	23,171	3,673	,001
Grupiçi	2188,781	347	6,308		
Toplam	2350,975	354			

Çizelge 2:25 incelendiğinde grup ortalamaları arasında bir farklılık olduğu anlamlılık sütunundaki değer, söz konusu değişkenler arasındaki ilişkinin $p<0,05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir.

Çizelge 2.26. Baba öğrenim durumu değişkeni anova test sonucu tanımlanan veriler

	N	Ortalama	Standart Sapma	Standart Hata	95% Ortalama Güven Katsayısı		Min.	Max.
					Alt Sınır	Üst Sınır		
Okur yazar değil	8	8,7500	3,45378	1,22109	5,8626	11,6374	3,00	13,00
İlkokul	49	10,4082	2,21659	,31666	9,7715	11,0448	5,00	15,00
Ortaokul	62	10,2742	2,68676	,34122	9,5919	10,9565	3,00	16,00
Lise	93	10,9462	2,57651	,26717	10,4156	11,4769	3,00	15,00
Yüksek okul	8	11,6250	1,92261	,67975	10,0177	13,2323	8,00	14,00
Üniversite	113	11,7522	2,47679	,23300	11,2906	12,2139	1,00	16,00
Yüksek Lisans	16	11,4375	2,39357	,59839	10,1621	12,7129	7,00	16,00
Doktora	6	10,5000	1,97484	,80623	8,4275	12,5725	8,00	12,00
Toplam	355	10,9915	2,57705	,13678	10,7226	11,2605	1,00	16,00

Baba öğrenim durumu ile ilgili, grup ortalamalarında fark olup olmadığını bulmak için Tek yönlü ANOVA testi yapılmış, Çizelge 2.26’da görüldüğü gibi, istatistiksel olarak, ortalamaya bakıldığında baba öğrenim durumu seviyesi arttıkça öğrencilerin zihin kuramı algılarının arttığı söylenebilir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

SONUÇ ve DEĞERLENDİRME

SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgulara dayalı olarak, araştırma problemine, her bir ana sonucun yorumuna, çalışmanın sınırlılıklarına, bulguların ileriye dönük uygulamalarına ve sonraki araştırmalar için önerilere yer verilmiştir.

Araştırmanın problemi 7 ve 8. sınıflarda okuyan öğrencilerin empatik eğilimleri ile sosyal duygusal öğrenme becerilerinin zihin kuramını yordama gücü nedir? olarak belirlenmiş, veriler toplanmış ve istatistiksel analizler yapılmıştır.

Araştırmadan elde edilen birinci bulgu, zihin kuramını yordayan değişkenlerden empatik eğilimin, kuramı açıklamada etkili olmadığı bulunmuştur ($p>0,05$). Tanımlara bakıldığında empati ve zihin kuramı çok iç içe görülmektedir. Empati, bireyin karşısındaki kişinin duygularını tanıması ve anlaması, zihin kuramı ise bireyin karşısındaki kişinin duygu ve düşüncelerine atıfta bulunmasıdır (Olson ve ark., 1988). Bu düşünceden yola çıkarak empatik eğilim becerileri gelişmiş olan öğrencilerin zihin kuramı becerilerini yordama gücünün artacağı düşünülmektedir.

Yapılan araştırmalarda zihin kuramı görevlerindeki performansın yüksekliği ile empati gelişimi arasında yakın bir ilişki olabileceği düşünülse, zihin teorisi ile empati arasındaki bu ilişki henüz kesinleşmemiştir. Ayrıca kurulacak bir ilişkide empatimi zihin kuramı için bir ön koşul yoksa zihin kuramını empati için bir ön koşul olduğuda bilinmemektedir (Erdil, 2008). Alanyazın incelendiğinde empatik eğilimin, zihin kuramını yordayan araştırma sonuçlarına ulaşamamıştır.

Değirmencioğlu'nun (2008) “DEZTÖ geçerlik ve güvenilirlik çalışması” araştırmasında DEZTÖ (Zihin teorisi ölçeği) ile EBÖ (Empatik beceri ölçeği) arasında istatistiksel analizler yapılmış, pearson korelasyon katsayısını hesaplanmış, sağlıklı gönüllü grubunda DEZTÖ ile EBÖ arasındaki korelasyon değeri 0.039 ($p=0.59$) bulunmuş, aralarındaki ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Dökmen (1988), empatinin bileşenlerini açıklarken bilişsel ve duyuşsal olmak üzere iki bileşeni olduğunu, bilişsel boyutun, karşısında bulunan kişinin “ne hissettiğini” anlamakla ilişkili olduğunu, duyuşsal boyutun ise karşısında bulunan kişinin “hissettiğini hissetmek” olduğunu belirtmiştir. Bu bileşenlerin farklılık gösterdiğini, empatik becerinin bilişsel boyutu, empatik eğilimin ise duyuşsal boyutu temsil ettiğini vurgulamıştır.

Bireyin empatik becerileri kazanabilmesi için öncelikli olarak empatik anlayışın hakim olduğu bir aile yapısının olması gerekmektedir. İlk empatik yaşantıların kazanıldığı ailede, anne çocuk ilişkisi bu açıdan oldukça önemlidir. Empatik anlayış bireyin, karışık duygular yaşamamasını, acı çekmemesini, saldırganlığının azalmasını sağlarken, bir yandanda kendini değerli hissetmesini, kaygı ve korkularını yenmesini sağlar (Gökler, 2009). Empatik eğilimin kazanımının, empatik becerilere göre daha derinlemesine bir empatik anlayış gerektirdiğini söylemekte mümkündür.

Karaca, Açıkgoz ve Akkuş (2013) tarafından “Eğitim ile empatik beceri ve empatik eğilim geliştirilebilir mi?” konulu bir araştırma yapılmıştır. Araştırma sonucunda ulaşılan bulgularda empatik becerinin ve empatik eğilimin verilen eğitimle değişmediği bulunmuştur (eğitim öncesi 68.45 ± 6.81 , eğitim sonrası 70.64 ± 8.38 , $P=0.13$). Araştırmada eğitim süresinin kısa oluşuna ve bu nedenle empatik eğilim açısından istenilen sonuçların gözlenmediğine, empatik eğilimin daha uzun süreli bir eğitimle geliştirilebilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmada empatik eğilime ilişkin yapılan süreç vurgusunda önemlidir.

Araştırmadan elde edilen ikinci bulgu, sosyal duygusal öğrenme becerileri ölçeğinin zihin kuramını açıklamada istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olduğudur. Yapılan analiz sonucunda p değerinin 0,038 olduğu görülmüştür ($p < 0,05$).

Elde edilen bulgular yorumlandığında, sosyal duygusal öğrenme becerilerin zihin kuramını yordaması zihin kuramı üzerindeki etkisini doğrulamaktadır. Zihin kuramı yardımıyla çocuk, gerçeklik algısı kazanmakta, o gerçekliğin farklı insanların zihninde farklı değerlendirildiğini anlamaktadır. Bir şeye ilgi duyma, seçim yapabilme, kategori yapabilme, anlam çıkarma, imaları ve mecazları anlama zihin kuramının temel bileşenleridir. Zihin kuramının oluşabilmesi için kişinin kendisinin, bedeninin ve çevresinde olanların farkında olması gerekmektedir. Sosyal duygusal beceriler kişinin

zihin kuramını başarılı kurması sonucu oluşabilmektedir. Bireyin çevresiyle uyum içinde olabilmeside etrafındaki insanların duygu ve düşüncelerini doğru bir şekilde anlamaktan geçmektedir. Dolayısıyla zihin kuramı ile sosyal duygusal beceriler arasında anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir. Bireyin sosyal duygusal becerileri, kişilerarası ilişkilerini, problem çözme ve kendini tanıma becerilerini etkilemektedir. Sosyal duygusal öğrenme becerileri bireyin iletişim, stresle başa çıkma, problem çözme ve kendilik değerini arttırmaya yönelik becerilerini içermektedir (Cohen, 2001; Burke, 2002; Elias, 2006).

Sosyal duygusal öğrenme becerileri ölçeğinin alt boyutları olan iletişim becerileri; bireyin sohbeti başlatma ve sohbetin sürmesini sağlama, duygu ve düşüncelerini sözel veya jest ve mimiklerle ifade edebilme becerisidir. Stresle başa çıkma becerileri, bireyin stres karşısında verdiği tepki ve stresi yönetip yönetememe becerisidir. Problem çözme becerisi, bireyin hayatı boyunca karşılaştığı problemleri çözme becerisidir. Kendilik değerini arttırmaya yönelik beceriler ise bireyin kendi güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olması ve olaylar karşısında bu yönlerini yapıcı bir şekilde yönetebilmesidir (Payton ve ark., 2000).

Araştırmadan elde edilen sonuçlar incelendiğinde sosyal duygusal öğrenme becerilerinin alt boyutlarından iletişim becerilerinin zihin kuramını açıklamada istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olduğu bulunmuştur ($p < 0,05$). Ancak stresle başa çıkma, problem çözme ve kendilik değerini artıran beceriler açısından zihin kuramını açıklamada istatistiksel olarak anlamlı düzeyde etkinin olmadığı görülmüştür ($p > 0,05$).

Literatür incelendiğinde zihin kuramı ile iletişim becerileri arasındaki ilişkiyi doğrulayan araştırmalara rastlanmaktadır. (Ergin, 2003) “İletişim becerileri eğitim programının okulöncesi dönem çocuklarının iletişim beceri düzeylerine etkisi” araştırmasında eğitim programı geliştirmiş ve bu programda zeka düzeylerinin, iletişim becerileri eğitiminden yararlanma düzeyini etkilenip etkilenmediğini incelemiştir. Araştırma 32 okul öncesi çocuğu ile yürütülmüştür. Bu gruptaki çocukların 16’sı kontrol, 16’sı deney grubu olarak belirlenmiştir. Her gruba “Stanford Binet Zeka Testi” uygulanmıştır. Deney grubundaki 16 çocuğa araştırmacı tarafından geliştirilmiş 22 oturumdan oluşan “İletişim Becerileri Eğitim Programı” uygulanmış, kontrol grubundaki çocuklara herhangi bir eğitim verilmemiştir. Araştırma sonucunda uygulanan “Stanford Binet Zeka Testi” sonucundan elde edilen puanlar ile iletişim becerileri düzeyini ölçen

testlerin son test puanları arasında olumlu anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Çocukların zeka düzeyi yükseldikçe İletişim Becerileri Eğitim Programı'ndan yararlanma düzeyleri artış göstermiştir.

Araştırmadan elde edilen diğer bulgular ise, cinsiyet, sınıf düzeyi ve baba öğrenim durumu değişkenlerinin zihin kuramını açıklamada istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Yapılan regresyon analizi sonucunda cinsiyet değişkeni p değeri 0,00 ve ($p<0,05$), sınıf değişkeni p değeri 0,01 ve ($p<0,05$) babanın öğrenim durumu değişkeni için p değeri 0,03'dir ve ($p<0,05$).

Araştırmada cinsiyet, hangi grupta farklılaştığını görmek için bağımsız örneklem t-test yapılmıştır. Araştırmada kızların t-test sonucu (11,48) erkeklerin t-test sonucu (10,36) bulunmuş olup, kızların zihin kuramını yordama becerilerinin erkeklere oranla daha yüksek olduğu bulunmuştur. Sanson ve arkadaşlarının (2005) yürüttüğü bir araştırmada kızların erkeklere göre zihin kuramının daha ileri düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sınıf düzeyi açısından hangi grupta farklılaşma olduğunu görebilmek için bağımsız örneklem t-test yapılmıştır. 7. sınıfların t-test sonucu (10,71), 8. sınıfların t-test sonucu (11,26) bulunmuş olup, 8. sınıfların zihin kuramı algılarının daha yüksek olduğu söylenebilir. Sanson ve arkadaşlarının (2005) yürüttüğü bir araştırmada çocuğun yaşı arttıkça zihin kuramının daha ileri düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Baba öğrenim durumu grup ortalamalarında fark olup olmadığını bulmak için analiz yapılmış, elde edilen sonuçlarda baba öğrenim düzeyi arttıkça bireyin zihin kuramını yordama becerisinin arttığı görülmüştür. Literatür incelendiğinde babaların eğitim düzeylerine ilişkin herhangi bir araştırma sonucuna rastlanmamıştır. Ancak son yıllarda babaların eğitim düzeyleri arttıkça, geleneksel, mesafeli iletişim şeklinden uzaklaşarak, çocukları ile daha ilişkiyel bir tutum sergilemekte oldukları bilinmektedir. Dolayısıyla çocuk ile kurulan bu ilişkiyel yaklaşım ve nitelikli zaman geçirmenin zihin kuramını olumlu yönde etkilediği düşünülebilir.

Araştırmadan elde edilen diğer sonuçlar incelendiğinde, 7 ve 8. sınıflarda okuyan öğrencilerin, fiziksel engel, aile yapısı, anne öğrenim durumu, kardeş sayısı, bireyin kendini nasıl tanımladığı, ailede iletişimin en iyi olduğu birey, bir sorun olduğunda evde öncelikle kiminle paylaşıldığı, anne ilgisinin değerlendirilmesi, baba ilgisinin değerlendirilmesi, ebeveynler tarafından anlaşılıyor olma ile zihin kuramı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Son olarak literatürde ileriye dönük yapılacak olan araştırmalara yönelik bazı öneriler aşağıdaki şekildedir.

1. Empatik eğilim, empatik beceri zihin kuramını yordama gücü farklı yaş gruplarında uygulanarak test edilebilir.
2. Sosyal duygusal öğrenme becerilerinin zihin kuramını yordama gücü farklı yaş gruplarında uygulanarak test edilebilir.
3. Aile ve öğrencilere empatik eğilim eğitimleri verilerek, ilk test ve son test karşılaştırmaları ile sunulan eğitimin etkilerini inceleyen deneysel çalışmalar yapılabilir.
4. Aile ve öğrencilere sosyal duygusal öğrenme becerileri eğitimleri verilerek, ilk test ve son test karşılaştırmaları ile sunulan eğitimin etkilerini inceleyen deneysel çalışmalar yapılabilir.
5. Empatik eğilim becerileri yeterli düzeye ulaşamamış olan bireylerin, aile ortamında empatik becerileri ne oranda kullandığına dair çalışmalar yapılabilir.
6. Empatik eğilimi destekleyen programlar geliştirilip, sonuçları test edilebilir.
7. Sosyal duygusal öğrenme becerilerini destekleyen programlar geliştirilip, sonuçları test edilebilir.
8. Empatik eğilim becerileri yeterli düzeyde olmayan bireylerin, empatinin bileşenlerinden olan empatik beceri ile empatik eğilim arasındaki fark test edilebilir.

Uygulamaya dönük sunulacak bazı öneriler ise aşağıdaki şekildedir.

1. Bireylerde empatik eğilim becerilerinin ve sosyal duygusal öğrenme becerilerinin geliştirilmesi için okul müfredatına dahil edilmesi ve bu konuda çalışılması sağlanabilir.

2. Empatik eğilim becerilerinin ve sosyal duygusal öğrenme becerilerinin geliştirilmesi için psikolojik danışman eşliğinde sınıf ve grup rehberliği çalışmaları yapılabilir.
3. Yine empatik eğilim ve sosyal duygusal öğrenme becerilerinin geliştirilmesine yönelik akran eğitimlerine yer verilmesi önerilebilir.
4. Ailede empatik anlayışı geliştirme ve sosyal duygusal öğrenme becerilerini destekleme adına okul psikolojik danışmanı tarafından aile eğitimleri ve seminerler düzenlenebilir.



KAYNAKLAR

- Altıntaş, M. (2014). *Çocuklar İçin Zihin Kuramı Test Bataryası'nın 4-5 Yaş Türk Çocuklarına Uyarlanması, Geçerlik Güvenirlik Çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Haliç Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Astington, J. W. (2003). Sometimes Necessary Never Sufficient. False-Belief Understanding And Social Competence. B. Repacholi, V. Slaughter (Eds), *Individual Differences in Theory of Mind*, 13-38. New York: Psychology Press.
- Ashworth, P. (2000). **Achieving Empathy And Engagement: A Practical Approach To The Design, Conduct And Reporting of Phenomenographic Research**, Sheffield Hallam University, Uk And Ursula Lucas, University of The West of England, Uk Studies In Higher Education, , Volume 25 Issue 3, P 295.
- Avcıoğlu, H. (2003). Okulöncesi Dönemdeki Çocuklara Sosyal Becerilerin Öğretmesinde İşbirlikçi Öğrenme Yöntemi İle Sunulan Öğretim Programının Etkililiğinin İncelenmesi. *OMEPA Dünya KONSEY Toplantısı ve Konferansı*. Kuşadası, Türkiye.
- Aydın, A., Açar, K. (2013). Normal ve Zihin Engelli Ergenlerin Empati Becerileri ile Annelerinin Empati Becerilerinin İncelenmesi, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 301-314.
- Aydın, B., İmamoğlu, S. (2001). Stresle Başa Çıkma Becerisi Geliştirmeye Yönelik Grup Çalışması, *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14, 41-52.
- Baran, G. (2009). *Duygusal Gelişim. Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitimi* (Ed: Y. Fazlıoğlu), 101-117, İstanbul, Kriter Yayınları.
- Baran, G. (2011). *Sosyal Gelişim. Çocuk Gelişimi* (Ed: N. Aral ve G. Baran), 193-222, İstanbul. Ya-Pa Yayın A.Ş.
- Barnett, M.A. (1990). Empathy and Related Responses In Children Empathy and Its Development (Ed: N. Eisenberg, J. Strayer), *Cambridge University Press*, 147-157 , New York.
- 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. (1997). *Mind blindness. An Essay on Autism and Theory of Mind*. USA: The MIT Press.
- Carkhuff, R.R. (2000). *The Art of Helping in the 21st Century* (8th ed) Amerst, M.A: Human Resources Development Press.
- Casel. (2003). *Safe and sound: An educational leader guide to evidence- based social and emotional learning (SEL) programs*. Chicago: Author.
- Cooney, L. (1999). Hypnotherapy and Sexual Offenders: The First Steps Towards Empathy and Healing. *Journal Of Heart Centered Therapies*, Wellness Institute, In Association With The Gale Group And Looksmart. Gale Group, Spring.

- Compton, B. R., Galaway, B. and Cournoyer, B. R. (2005). *Social Work Processes*. Belmont, CA, Brooks Cole.
- Çapan, B. E., Korkut, F. (2017). Çocukların Kendilik Değerini Geliştirmede Kendilik Değeri Geliştirme Programı ve Sosyal ve Duygusal Eğitim Programının Etkililiği, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16, 757-762.
- Davis, M. H. (1996). *Empathy, A Social Psychological Approach*. Boulder Colo, West View Press.
- Değirmencioğlu, B. (2008). *İlk Kez Geliştirilecek Olan Dokuz Eylül Zihin Teorisi Ölçeğinin (Deztö) Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Doğan, Y. (2007). İlköğretim Çağındaki 10-14 Yaş Grubu Öğrencilerinin Gelişim Özellikleri, *Uludağ Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13, 162-173.
- Dökmen, Ü. (1988), Empatinin Yeni Bir Modele Dayanılarak Ölçülmesi ve Psikodrama ile Geliştirilmesi, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 2(1-2); 155-190.
- Dökmen, Ü. (1997), *İletişim Çatışmaları ve Empati*, Sistem Yayıncılık, 14. Baskı.
- Dökmen, Ü. (2004), *Sanatta ve Günlük Yaşamda İletişim Çatışmaları ve Empati*, İstanbul. Sistem Yayıncılık.
- Driscoll, A., Nagel, N.G. (2008). *Early Childhood Education, Birth-Eight*. (4.ed.), USA: Pearson Education.
- Durualp, E. (2014). Ergenlerin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerinin Cinsiyet ve Sınıfa Göre İncelenmesi, *Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 26, 13-25.
- Eisenberg, N. & Fabes, R. (1995). The Relation of Young Children's Vicarious Emotional Responding To Social Competence, Regulation, And Emotionality. *Cognition and Emotion*, 9 (2/3), 203- 226.
- Elias, M. J. (2006). The Connection Between Academic and Social-Emotional Learning. In M. J. Elias and H. Arnold (Eds.) *The Educator's Guide To Emotional Intelligence And Academic Achievement*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Elias, M.J, O'brien, M.U. and Weissberg, R. (2006). Transformative Leadership for Social- Emotional Learning. *Principal Leadership*, 7(4), 10-13.
- Elias, M. J. Arnold, H. and Hussey C. S. (2003). EQ IQ, and Effective Learning and Citizenship. In M. J. Elias, H. Arnold and C.S. Hussey (Eds.) *EQ + IQ Best Leadership Practices For Caring And Successful Schools*. California: Corwin Press Inc.

- Erdem, R., Ege, P. (2011). Down Sendromlu Bireylerin Zihin Kuramı Gelişimi, *Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 12, 23-26.
- Erdil, N. (2008). *Şizofrenide Zihin Teorisi, Empati ve İçgörü Yeteneklerinin Klinik Değişkenler ile İlişkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir .
- Ergin, H. (2003). *İletişim Becerileri Eğitim Programının Okulöncesi Dönem Çocuklarının İletişim Beceri Düzeylerine Etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul,
- Eroğlu, N. (1995), *Empatik Eğilimi Düzeyleri Farklı Annelerin Çocuklarının Uyum ve Başarı Düzeyleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ertuğrul, Z. (2011). *Zihin Kuramı, Dil ve Çalışma Belleği Arasındaki Gelişimsel Bağlantılar*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Eymen, U. E. (2007). *SPSS 15.0 Veri Analizleri Yöntemleri*, İstatistik Merkezi, 1, 87-117.
- Flavell, J.H. (1999). Cognitive Development, Children's Knowledge About The Mind. *Annu Rev Psychol*, 50, 21-45.
- Flavell, J.H. (2004). Theory of Mind Development: Retrospect and Prospect, *Merril-Palmer Quarterly*, 3,274-290.
- Freedberg, S. (2007). Re-Examining Empathy, Relational-Feminist Point of View. *Social Work*, 52, 251-259.
- Gallese V. (2003). The Manifold Nature of Interpersonal Relations: The Quest For A Common Mechanism. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London, Series B: Biological Sciences*, 358, 517-528.
- Gopnik, A., Wellman, H.M. (1994). The Theory theory in L.A. Hirschfeld and S.A. Gelman, *Mapping The Mind. Domain Specificity In Cognition and Culture*, 257-293.
- Gökler, R. (2009). Empatik Eğilim Ölçeğinin İlköğretim Sekizinci Sınıflar için Uyarlanması, *Aile ve Toplum Dergisi*, 19, 78-80.
- Gülbahçe, Ö. (2010). K.K. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin İletişim Becerilerinin İncelenmesi, *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 2, 12-15.
- Harris, P.L. (1992). From Simulation to Folk Psychology, The Case For Development. *Mind and Language*, 7, 120-144.

- Hromek, R. ve Roffey, S. (2009). Promoting Social And Emotion Learning With Games “It’s Fun and We Learn Things”. *Simulation and Gaming*, Volume 40 Number 5. October, 626-644
- Ickes, W. (1997). *Empathic Accuracy*, The Guilford Press, A Division of Guilford Publications, 72 Spring Street, New York, Ny, 10012,
- Kabakçı, Ö. F. ve Korkut, F. (2008). 6-8. Sınıftaki Öğrencilerin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 33(148), 77-86.
- Kabakçı, Ö. F., Korkut, F. (2010). Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği Geliştirme Çalışması, *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 157, 154-160.
- Karaca, A., Açıköz, F., Akkuş, D. (2013). Eğitim ile Empatik Beceri ve Empatik Eğilim Geliştirilebilir mi?: Bir Sağlık Yüksekokulu Örneği, *Acıbadem Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 3, 118-120.
- Kasapoğlu, Kızıldeli, B. (2003). Zihin Kuramına Göre İkinci Aşama Yanlış Kanı Atfı’nı Anlamanın Gelişimi ile Bazı Bilişsel Beceriler Arasındaki ilişkinin Araştırılması. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Kaysılı, K.B. (2013). Zihin Kuramı: Otizm Spektrum Bozukluğu olan ve Normal gelişen Çocukların Performanslarının Karşılaştırılması, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Dergisi*, 14(1). 83-103.
- Kaysılı, B. (2014). Zihin Kuramı ve Dil Arasındaki İlişki: Bir Derleme, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi*, 15, 81-90.
- Kocakulah, M.S., Kırtak, N. (2015). Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği’nin Üniversite Öğrencileri için Uygulanabilirliğinin Belirlenmesi, 2, 241-245.
- Korkut, F. (2002). Lise Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 177-184.
- Korkut, F. (2004). *Okul Temelli Önleyici Rehberlik ve Psikolojik Danışma*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Körükçü, Ö. (2004). *Altı Yaş Grubundaki Çocukların Özsaygı Düzeyleri İle Anne Empatik Becerilerinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Ev Ekonomisi (Çocuk Gelişimi ve Eğitimi) AD, Ankara.
- Kuhn, D. (1999). A Developmental Model of Critical Thinking. *American Educational Research Association*, 28, 16-25.
- Kuhn, D. (2000). Metacognitive Development. *Current Directions in Psychological Sciences*, 9, 178-181.

- Langdon, R. (2003). Theory of Mind and Social Sysfunction. B. Repacholi, V. Slaughter (Eds), *Individual Diffrences in Theory of Mind*, 241–269. New York: Psychology Press.
- Leslie, A. M. (1987). Pretense And Representation: The Origins of Theory of Mind. *Psychol. Rev.* 94, 412-426.
- Meltzoff, A.N. (1999). Origins of Theory of Mind, Cognition and Communication. *Journal of Communication Disorders*, 32, 251-269.
- Metin, M. (2014). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Miller, P. H, (2001). *Gelişim Psikolojisi Kuramları*, Hazırlayan, Bekir Onur, Çeviren, Zeynep Gültekin Ankara: İmge Kitapevi
- Özbek, M.F. (2010). İnsan İlişkilerinde Empatinin Yeri ve Önemi, *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi*, 568-586.
- Özdayı, N., Uğurlu, F.M. (2015). Futbol Hakemlerinin Duygusal Zeka ve İletişim Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Uluslararası Spor Egzersiz ve Antrenman Bilimi Dergisi*, 1, 31-39.
- Özyürek, A.,Ceylan, Ş. (2014). Okul Öncesi Çocuklarda Sosyal Becerilerin Desteklenmesi Konusunda Öğretmen ve Veli Görüşlerinin Belirlenmesi, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 100-114.
- Patnaik, B. (2008). Children’s Theory of Mind, Educational, School and Instructional Implications. *Journal of The Indian Academy of Applied Psychology*, 34, 329-336.
- Payton, W. J., Wardlaw, D. M., Graczyk, P. A., Bloodworth M. R. (2000). Social and Emotional Learning: A Framework For Promoting Mental Health and Reducing Risk Behaviors in Children and Youth. *Journal of School Health*, 70, (5), 179-185.
- Pişkin, M. (1989). *Empati, Kaygı ve Çatışma Eğilimi Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Araştırma Raporu, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22 (2), 775–784.
- Premack, D., Woodruff, C. (1978). Does The Chimpanzee Have A Theory of Mind, *Behavioral and Brain Sciences*, 1, 515-526.
- Rehber, E. (2007). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeylerine Göre Çatışma Çözme Davranışlarının İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniverstesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Rehber, E., Atıcı, M. (2009). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeylerine Göre Çatışma Çözme Davranışlarının İncelenmesi, *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18, 323-342.

- Salovey, P. ve Mayer, J. D. (1990). *Emotional Intelligence*. Imagination, Cognition, and Personality, 9, 185-211.
- Saltalı, N. (2010). Educational Sciences: Theory and Practice, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10 (4), 2105-2140.
- Saltalı, N. (2013). Okul Öncesi Dönemde Duygusal Becerilerin Geliştirilmesi, *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*, 6, 108-116.
- Samur, Ö. A. (2011). *Değerler Eğitimi Programının 6 Yaş Çocuklarının Sosyal ve Duygusal Gelişimlerine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Sanson, A., Yağmurlu, B. & Köymen. S.B. (2005). Ebeveynlerin ve Çocuk Mizacının Olumlu Sosyal Davranış Gelişimine Etkileri: Zihin Kuramının Belirleyici Rolü. *Türk Psikoloji Dergisi*, 20(55), 1-20.
- Sarı, T. O. (2014). Film İzleme, Empati ve Zihin Kuramı: Asperger Sendromlu Bireyle Yapılan Vaka Çalışması, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3, 322-327.
- Sencer, M., Sencer, Y. (1978). *Toplumsal Araştırmalarda Yöntem Bilim*. Ankara: TODAİE
- Smith, H.C.(1996). Sensitivity to People, Mcgraw- Hill Book Company, New York, St Louis, Mc. Grow- Hill, inc. Michigan State University,
- Singer, T. (2006). The Neuronal Basis and Ontogeny of Empathy and Mind Reading: Review of Literature and Implications For Future Research. *Neurosci Biobehav Rev.* 30, 855-863.
- Skarderud, F. (2007). Eating One's Word's, Part III. Mentalisation Based Psychotherapy For Anorexia Nervosa- An Outline for a Treatment and Training Manuel. *European Eating Disorders*, 15,323-339.
- Stone, V.E., Baron-Cohen S., Knight, R.T. (1998). Frontal Lobe Contributions to Theory of Mind. *J. Cognit. Neurosci*, 10, 640-656.
- Tabachnick, B.G., Fidell, L.S. (2013). *Using Multivariate Statistics*. 6th, Boston: Pearson.
- Tanrıdağ, Ş. R. (1992). *Ankara'daki Ruh Sağlığı Hizmetlerinde Çalışan Personelin Empatik Eğilim ve Empatik Beceri Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Taymaz, O. (2011). *Zihin Kuramı Hikayeleri Testi'nin Türk Çocuklarına Uyarlanması ve Okul Öncesi Dönemdeki Normal Gelişim Gösteren Zihinsel Engelli ve Otizmli Çocukların Zihin Kuramı Gelişimlerinin Karşılaştırılması*. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.

- Triliva, S., Poulou, M. (2006). Greek Teachers Understandings and Constructions of What Constitutes Social and Emotional Learning. *School Psychology International*, 27, 315.
- Tuncay, T., İl, S. (2009). Sosyal Hizmet Uygulamasında Empatiyi Yeniden Düşünmek, *Toplum ve Sosyal Hizmet Dergisi*, 20, 39-41.
- Olson, D. R., Astington, J. W., ve Harris, P. L. (1988). Introduction. In J. W. Astington and P. L. Harris and D. R. Olson (Eds.), Developing theories of mind. *Cambridge: Cambridge University Press*.1-15.
- Özen, K. (2011). *Özel Öğrenme Güçlüğü Tanısı Almış 7-9 Yaş Çocukların Geliştirdikleri Zihin Kuramı Yetenekleri İle Sosyal Gelişimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi ve Sağlıklı Gelişim Gösteren Grup İle Karşılaştırılması*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Völlm B.A., Taylor A.N.W., Richardson P., Corcoran R., Stirling J., McKie S., Deakin J.F.W., Elliott R. (2006) Neuronal Correlates of Theory of Mind And Empathy. *Neuroimage*, 29, 90–8.
- Wellman, H. M., Cross, D., Watson, J. (2001). Meta-Analysis Of Theory-Of-Mind Development: The Truth About False Belief. *Child Development* , 72, 655–684.
- Wellman, H. M., Liu, D. (2004). Scaling of Theory of Mind Tasks. *Child Development* , 72 (2), 523–541.
- Yıldırım, İ. (1994). İlkokul Müfettiş Adaylarının Empatik Eğilim Düzeyleri, *1. Eğitim Bilimleri Kongresi*, 678-687, Adana.
- Yıldız, N., Akbulut, Ö., Bircan, H. (1998). *İstatistiğe Giriş*, Erzurum: Şafak Yayınevi.
- Yıldız, Y., Kurtuldu, K. (2016). Müzik Öğretmeni Adaylarının İletişim Becerilerinin İncelenmesi: Karadeniz Teknik Üniversitesi Örneği, *Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 3, 209-214.
- Yılmaz, Ş. (2014). *Resimli Öykü Kitaplarının Zihin Kuramı Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Yirmiye, N., Erel, O., Shaked, M. and Solomonica-Levi, D. (1998). Meta-Analyses Comparing Theory of Mind Abilities of Individuals With Autism, Individuals With Mental Retardation, and Normally Developing Individuals. *Psychological Bulletin*, 124 (3), 283–307.
- Yörükoğlu, A. (1996). *Gençlik Çağı*. Özgür Yayınları. İstanbul.

İnternet Kaynakları

İnternet: İset, V. (2012). SPSS: Test of Normality (Normallik Testi) Web: (<http://volkaniset.blogspot.com.tr/2012/11/spsstest-of-normality-normallik-testi.html>) Erişim tarihi: 23 Aralık 2017



Ek-1

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Aşağıda bulunan maddeler, sizlerden gelecek veriler ışığında “Zihin Kuramını Yordayan Değişkenler” konusundaki bulgulara yardımcı olacaktır. Katılımınızdan dolayı teşekkür ederiz.

Uygulama Esasları: Verilen ifadeleri dikkatle okumanız, seçeneklerden size uygun olanın bulunduğu alanı işaretlemeniz ve işaretsiz ifade bırakmamanız rica olunur.

1. Okulunuz

2. Sınıfınız

3. Cinsiyetiniz: a) Erkek () b) Kız ()

4. Herhangi bir fiziksel engeliniz var mı?

a) Var b) Yok

5. Ailenizin durumu nedir?

a) Anne-baba birlikte
b) Boşanmış
c) Parçalanmış

6. Annenizin öğrenim durumu aşağıdakilerden hangisidir?

a) Okur yazar değil
b) İlkokul
c) Ortaokul
d) Lise
e) Yüksek Okul
f) Üniversite
g) Yüksek Lisans
h) Doktora

7. Babanızın öğrenim durumu aşağıdakilerden hangisidir?

a) Okur yazar değil
b) İlkokul
c) Ortaokul
d) Lise
e) Yüksek Okul
f) Üniversite
g) Yüksek Lisans
h) Doktora

8. Ailenizin sosyo-ekonomik durumu nasıl değerlendiriyorsunuz?

- a) Düşük() b) Orta() c) Yüksek()

9. Siz dahil kaç kardeşsiniz?

- a) 2 () b) 3 () c) 4 () d) 5 ve üstü ()

10. Kendinizi nasıl tanımlarsınız?

- a) Mutlu b) Üzgün c) Utangaç d) Öfkeli

11. Ailede sizinle en iyi iletişimi kim kuruyor?

- a) Anne b) Baba c) Her ikiside d) Hiçbiri

12. Bir sorun olduğunda evde önce kiminle paylaşırsınız?

- a) Anne b) Baba c) Her ikiside d) Hiçbiri

13. Annenizin size karşı ilgisini nasıl değerlendirirsiniz?

- a) Aşırı ilgili
b) Yeterince ilgili
c) İlgisiz

14. Babanızın size karşı ilgisini nasıl değerlendirirsiniz?

- a) Aşırı ilgili
b) Yeterince ilgili
c) İlgisiz

15. Ebeveynleriniz tarafınızdan anlaşıldığınızı düşünüyor musunuz?

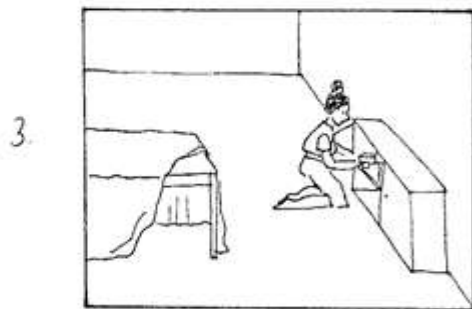
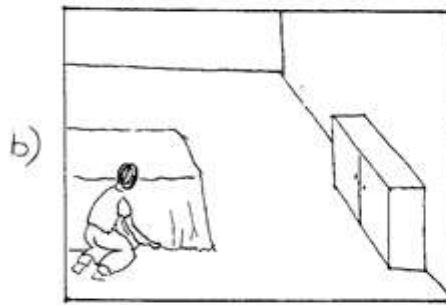
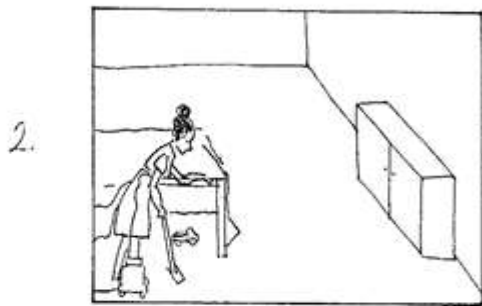
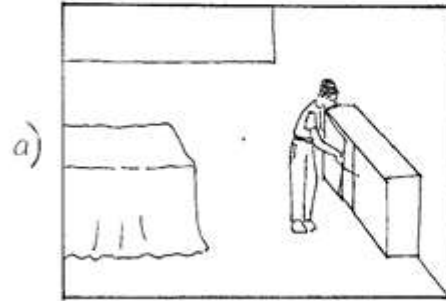
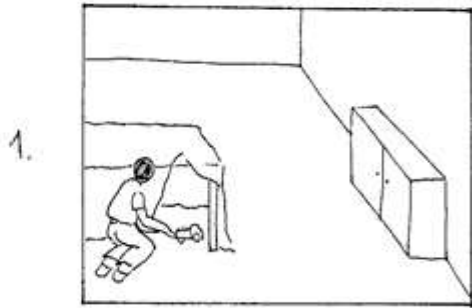
- a) Evet b) Hayır

DOKUZ EYLÜL ZİHİN TEORİSİ ÖLÇEĞİ

DEZTÖ

HİKAYE 1

Selma Hanım mutfakta, pişirdiği börekleri bir kap içinde masanın üstüne koyar. O sırada çalan telefona bakmak için salona gider. Selma Hanım, mutfakta değilken, mutfağa giren kızı Gül, masanın üstünde duran börek kabını, böreklerin bozulmaması için buzdolabına kaldırır ve mutfaktan çıkıp, kendi odasına gider.

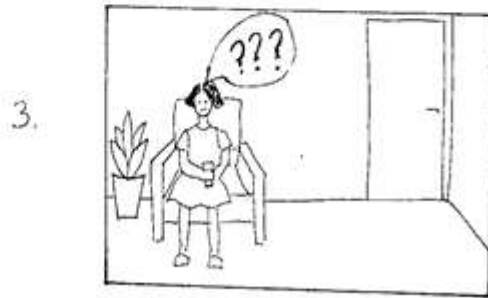
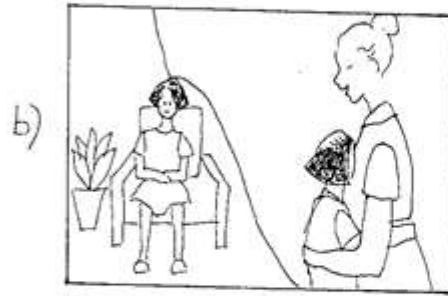


HİKAYE 2

Ayşe Hemşire ve Mine Hemşire, doktorlar odasında yapacakları işler hakkında konuşmaktadır. Ayşe Hemşire, Doktor Ahmet Bey'in, o günkü hastalara ait tahlil sonuçlarını doktorlar odasından alacağını söyler. Ayşe Hemşire: “ Ben şimdi, Doktor Ahmet Bey ile vizite çıkacağım. Sen de sonuçlarını laboratuardan alıp, buraya getirir misin? ” der. Mine Hemşire laboratuara, Ayşe Hemşire vizite gitmek üzere odadan ayrılır.

Ayşe Hemşire ziyaret sırasında, Doktor Ahmet Bey ile karşılaşır. Doktor Ahmet Bey, vizitin bitiminde, tahlil sonuçlarının hemen polikliniğe getirilmesini ister ve polikliniğe doğru yola çıkar. Doktor Ahmet Bey, yolda tahlil sonuçlarını almaya giden Mine Hemşire'yi görür. Mine Hemşire, sonuçları almaya gittiğini söyler. Doktor Ahmet Bey, Mine Hemşire'ye sonuçları hemen polikliniğe getirmesini söyler ve polikliniğe gider. Ayşe Hemşire, Mine Hemşire'nin Doktor Ahmet Bey ile konuştuğunu bilmemektedir.

Laboratuardan çıkmadan Mine Hemşire'yi bulmak için, ziyaret sonrası acele ile laboratuara giden Ayşe Hemşire, laboranta Mine Hemşire'nin tahlil sonuçlarını alıp almadığını sorar. Laborant, Mine Hemşire'nin tahlil sonuçlarını alarak çıktığını söyler.



HİKAYE 3

Yıl sonunda, derslerinden çok düşük notlar alan Ahmet'in karnesine bakan annesi Ahmet'e " Ne kadar da başarılı bir öğrencisin! " der.

HİKAYE 4

Melek iş dönüşü, yolda gördüğü bir dilenci çocuğun ağladığını fark eder. Çocuğun ağlamasından çok etkilenen Melek, eve geldiğinde bu çocuktan eşine bahseder : " Küçük dilenci bir çocuk gördüm; gözlerinde dev dalgalar vardı. "

HİKAYE 5

Osman ve Zeynep, evli bir çifttir. Her hafta sonu, birlikte gezmeye gitmek isterler. Ancak, farklı yerlere gitmekten hoşlandıkları için, bu konuda sürekli tartışıp nereye gideceklerine karar veremezler. Osman, deniz kıyısına gidip balık tutmak ve mangal yapmaktan hoşlanmaktadır. Zeynep ise, alışveriş merkezlerinde gezmeyi ve sinemaya gitmeyi sevmektedir. Zeynep, Osman'ı mutlu etmek için çoğunlukla, deniz kıyısına gitmeyi kabul eder. Bu hafta sonu için ne yapacaklarını konuşurken, Osman Zeynep'e alışveriş merkezine gitmeyi teklif eder.

Osman ve Zeynep evden çıkmak üzere hazırlanırlar. Osman arka odaya sobayı söndürmeye gider. Bu sırada Zeynep, unutmamak için araba anahtarını, Osman'ın anahtarı her zaman bıraktığı vestiyerden alarak çantasına koyar.

Evden çıkıp arabalarına binen Osman ve Zeynep, alışveriş merkezine gider. Arabayı kullanmakta olan Osman, arabayı park etmek için uzun bir süre yer bulamayınca çok sinirlenir.

Arabayı park ettikten sonra alışveriş merkezine girerler. Zeynep, büyük bir keyifle gezerken, bir süre sonra Osman söylenmeye başlar. Kapalı yerlerde gezmekten hoşlanmayan Osman, Zeynep'in hala hevesle her dükkana girmek istemesi üzerine Zeynep'e “ İnan hiç bu kadar eğlenmemiştim! ” der.

HİKAYE 6

Selim ve Ali bir dergide çalışan iki yazardır. Selim, uzun yıllardır yazarlık yapmaktadır ve işe yeni başlayan Ali'den daha deneyimlidir. Ali yazılarında sık sık hata yapar. Bu nedenle Selim, Ali'nin yazılarını sürekli kontrol eder. Akşam müdürle yapacakları toplantıdan önce, Selim Ali'nin yazısını kontrol etmiş ve her zaman olduğu gibi birçok hata bulmuştur. Bu durumla ilgili olarak Ali'ye dönerek : “ Yine kusursuz bir iş çıkarmışsın! ” der.

Selim düzeltmeleri yaptıktan sonra, tüm yazıları masasının üstünde bırakarak odadan ayrılır. Ali, yazılara herhangi bir zarar gelmemesi için, hepsini bir dosyaya koyarak kendi çekmecesine kaldırır.

Toplantı saati geldiğinde Ali ve Selim müdürün odasına gider. Müdür toplantı boyunca yazarlıkla ilgili konuşur. Bir yazarın her zaman yaratıcı olması gerektiğini söyler. Her yazının, yepyeni bir eser olduğunu açıklar ve şöyle der: “ Sizler birer bebek dünyaya getiriyorsunuz! ”

Toplantı bittikten sonra herkes odadan çıkar. Selim Ali'ye Orhan'ın odasına gideceğini söyler ve Ali'nin yanından ayrılır. Ali, Selim ile birlikte paylaştıkları odasına vardığında, oda telefonu çalar. Arayan kişi Selim'in karısıdır. Ali'ye, Selim'in bir an önce eve gelmesi gerektiğini, çok önemli olduğunu söyler ve telefonu kapatır. Ali telaşla Selim'e haber vermek ister. Bu sırada Selim Orhan'ın odasındadır. Karısının Ali ile konuştuğundan habersiz olarak karısını arar. Hemen eve gitmesi gerektiğini öğrenen Selim apar topar iş yerinden ayrılır ve evine gitmek üzere yola çıkar.

HİKAYE 7

Canan, bayramda bir arada olmak için bütün akrabalarını evinde yemeğe davet eder. Canan'ın o kadar kalabalığa yetecek miktarda yemek yapması mümkün olmayacağından, her gelen kendi evinde pişirdiği bir çeşit yemeği getirir. Yemekten sonra bulaşıkları yıkayan Canan'a kuzeni Merve yardım eder. İki bayan, yapılan yemeklerin ne kadar lezzetli olduğundan bahsederken; Canan, bilmeden, Merve'nin getirmiş olduğu “ karnıyarık ” yemeğini kast ederek: “ Ama o karnıyarığı kim yaptıysa o kadar yağlı yapmış ki görüntüsü bile midemi bulandırdı! ” der.

DOKUZ EYLÜL ZİHİN TEORİSİ ÖLÇEĞİ (DEZİTÖ)

UYGULAYICI BÖLÜMÜ YÖNERGE - HİKAYELER - SORULAR

1. YÖNERGE :

Şimdi ben size sırayla bazı hikayeler okuyacağım ve bazı resimler göstereceğim.

Ben hikayeleri size yüksek sesle okuyacağım. Ama, takip edebilmeniz için de hikayelerin bir örneğini size vereceğim. Yani ben hikayeyi okurken, siz bir yandan bu hikayeleri gözünüzle takip edebileceksiniz. Bu hikayelerle ilgili, hikayelerin arasında ya da sonunda size bazı sorular soracağım ve sizden cevaplamanızı isteyeceğim. Hikayelerle ya da sorularla ilgili soru sormayınız, ihtiyaç duyduğunuzda elinizde bulunan hikayeye ve resme tekrar bakabilirsiniz; hikayeleri yeniden okuyabilirsiniz. Herhangi bir süre kısıtlaması yoktur. Doğru olduğuna karar verdiğiniz anda cevabınızı verebilirsiniz.

Size gösterilen resimli hikayelerde ise, 1 – 2 – 3 şeklinde numaralandırılmış üç tane resim vardır. Bu üç resim sırayla bir hikaye anlatmaktadır. Bu hikayeyi doğru bir şekilde anlayıp, bu hikayeyi tamamlayacak olan dördüncü resmi bulmanız istenecektir. Bunun için de, bu üç resmin yanında yer alan a ve b seçenekli iki resimden doğru olduğunu düşündüğünüz birini seçmeniz gerekmektedir.

Uygulama sırasında hikayeler, resimler ya da sorularla ilgili soru sormayınız,. Uygulamayla ilgili olarak aklınıza takılan bir soru varsa, başlamadan önce sorabilirsiniz. Hazırsanız başlayalım.

2. HİKAYELER - SORULARI:

HİKAYE 1 : Selma Hanım mutfakta, pişirdiği börekleri bir kap içinde masanın üstüne koyar. O sırada çalan telefona bakmak için salona gider. Selma Hanım, mutfakta değilken, mutfağa giren kızı Gül, masanın üstünde duran börek kabını, böreklerin bozulmaması için buzdolabına kaldırır ve mutfaktan çıkıp, kendi odasına gider.

SORU 1 _____ : Selma Hanım bir parça börek yemek için mutfağa geri döndüğünde, börek kabını nerede arayacak?

RESİM 1 _____ :

SORU 2 _____ : Şimdi resimlere dikkatli bakarak (ilk üç resmi göstererek) çocuğun oyuncasını nerede arayacağını gösteren resmin seçeneğini (a ve b resimlerini göstererek) söyleyiniz.

HİKAYE 2 : Ayşe Hemşire ve Mine Hemşire, doktorlar odasında yapacakları işler hakkında konuşmaktadır. Ayşe Hemşire, Doktor Ahmet Bey'in, o günkü hastalara ait tahlil sonuçlarını doktorlar odasından alacağını söyler. Ayşe Hemşire: "Ben şimdi, Doktor Ahmet Bey ile vizite çıkacağım. Sen de sonuçlarını laboratuardan alıp, buraya getirir misin?" der. Mine Hemşire laboratuara, Ayşe Hemşire vizite gitmek üzere odadan ayrılır.

Ayşe Hemşire ziyaret sırasında, Doktor Ahmet Bey ile karşılaşır. Doktor Ahmet Bey, vizitin bitiminde, tahlil sonuçlarının hemen polikliniğe getirilmesini ister ve polikliniğe doğru yola çıkar. Doktor Ahmet Bey, yolda tahlil sonuçlarını almaya giden Mine Hemşire'yi görür. Mine Hemşire, sonuçları almaya gittiğini söyler. Doktor Ahmet Bey, Mine Hemşire'ye sonuçları hemen polikliniğe getirmesini söyler ve polikliniğe gider. Ayşe Hemşire, Mine Hemşire'nin Doktor Ahmet Bey ile konuştuğunu bilmemektedir.

Laboratuardan çıkmadan Mine Hemşire'yi bulmak için, ziyaret sonrası acele ile laboratuara giden Ayşe Hemşire, laboranta Mine Hemşire'nin tahlil sonuçlarını alıp almadığını sorar. Laborant, Mine Hemşire'nin tahlil sonuçlarını alarak çıktığını söyler

SORU 3 : Ayşe Hemşire, Mine Hemşire'nin tahlil sonuçlarını nereye götürdüğünü düşünmektedir?

RESİM 2 :

SORU 4 : Şimdi resimlere dikkatli bakarak (ilk üç resmi göstererek) çocuğun ne hayal ettiğini gösteren resmin seçeneğini (a ve b resimlerini göstererek) söyleyiniz.

HİKAYE 3 : Yıl sonunda, derslerinden çok düşük notlar alan Ahmet'in karnesine bakan annesi Ahmet'e " Ne kadar da başarılı bir öğrencisin! " der.

SORU 5 : Ahmet'in annesinin söylediği doğru mudur?
Ahmet'in annesi ne demek istemiştir?

HİKAYE 4 : Melek iş dönüşü, yolda gördüğü bir dilenci çocuğun ağladığını fark eder. Çocuğun ağlamasından çok etkilenen Melek, eve geldiğinde bu çocuktan eşine bahseder : "Küçük dilenci bir çocuk gördüm; gözlerinde dev dalgalar vardı."

SORU 6 : Melek, eşine çocuk ile ilgili ne anlatmak istemiştir?

HİKAYE 5 : Osman ve Zeynep, evli bir çifttir. Her hafta sonu, birlikte gezmeye gitmek isterler. Ancak, farklı yerlere gitmekten hoşlandıkları için, bu konuda sürekli tartışıp nereye gideceklerine karar veremezler. Osman, deniz kıyısına gidip balık tutmak ve mangal yapmaktan hoşlanmaktadır. Zeynep ise, alışveriş merkezlerinde gezmeyi ve sinemaya gitmeyi sevmektedir. Zeynep, Osman'ı mutlu etmek için çoğunlukla, deniz kıyısına gitmeyi kabul eder. Bu hafta sonu için ne yapacaklarını konuşurken, Osman Zeynep'e alışveriş merkezine gitmeyi teklif eder.

SORU 7 : Osman neden alışveriş merkezine gitmeyi istemiştir?

SORU 8 : Zeynep, Osman'ın bu teklifi karşısında nasıl hissetmiş olabilir?

Osman ve Zeynep evden çıkmak üzere hazırlanırlar. Osman arka odaya sobayı söndürmeye gider. Bu sırada Zeynep, unutmamak için araba anahtarını, Osman'ın anahtarı her zaman bıraktığı vestiyerden alarak çantasına koyar.

SORU 9 _____: Şu anda, Osman arabanın anahtarının nerede olduğunu düşünmektedir?

Evden çıkıp arabalarına binen Osman ve Zeynep, alışveriş merkezine gider. Arabayı park ettikten sonra alışveriş merkezine girerler. Zeynep, büyük bir keyifle gezerken, bir süre sonra Osman söylenmeye başlar. Kapalı yerlerde gezmekten hoşlanmayan Osman, Zeynep'in hala hevesle her dükkana girmek istemesi üzerine Zeynep'e "İnan hiç bu kadar eğlenmemiştim!" der.

SORU 10 _____: Osman'ın söylediği doğru mudur?

Osman neden böyle söylemiştir?

HİKAYE 6: Selim ve Ali bir dergide çalışan iki yazardır. Selim, uzun yıllardır yazarlık yapmaktadır ve işe yeni başlayan Ali'den daha deneyimlidir. Ali yazılarında sık sık hata yapar. Bu nedenle Selim, Ali'nin yazılarını sürekli kontrol eder. Akşam müdürle yapacakları toplantıdan önce, Selim Ali'nin yazısını kontrol etmiş ve her zaman olduğu gibi birçok hata bulmuştur. Bu durumla ilgili olarak Ali'ye dönerek : "Yine kusursuz bir iş çıkarmışsın!" der.

SORU 11 _____: Selim'in söylediği doğru mudur?

Selim neden böyle söylemiştir?

Selim düzeltmeleri yaptıktan sonra, tüm yazıları masasının üstünde bırakarak odadan ayrılır. Ali, yazılara herhangi bir zarar gelmemesi için, hepsini bir dosyaya koyarak kendi çekmecesine kaldırır.

SORU 12 _____: Şu anda Selim, yazıların nerede olduğunu düşünmektedir?

Toplantı saati geldiğinde Ali ve Selim müdürün odasına gider. Müdür toplantı boyunca yazarlıkla ilgili konuşur. Bir yazarın her zaman yaratıcı olması gerektiğini söyler. Her yazının, yepyeni bir eser olduğunu açıklar ve şöyle der: “Sizler birer bebek dünyaya getiriyorsunuz!”

SORU 13 : Müdür burada ne anlatmak istemiştir?

Toplantı bittikten sonra herkes odadan çıkar. Selim Ali’ye Orhan’ın odasına gideceğini söyler ve Ali’nin yanından ayrılır. Ali, Selim ile birlikte paylaştıkları odasına vardığında, oda telefonu çalar. Arayan kişi Selim’in karısıdır. Ali’ye, Selim’in bir an önce eve gelmesi gerektiğini, çok önemli olduğunu söyler ve telefonu kapatır. Ali telaşla Selim’e haber vermek ister. Bu sırada Selim Orhan’ın odasındadır. Karısının Ali ile konuştuğundan habersiz olarak karısını arar. Hemen eve gitmesi gerektiğini öğrenen Selim apar topar iş yerinden ayrılır ve evine gitmek üzere yola çıkar.

SORU 14 : Ali, Selim’in nerede olduğunu düşünmektedir?

HİKAYE 7: Canan, bayramda bir arada olmak için bütün akrabalarını evinde yemeğe davet eder. Canan’ın o kadar kalabalığa yetecek miktarda yemek yapması mümkün olmayacağından, her gelen kendi evinde pişirdiği bir çeşit yemeği getirir. Yemekten sonra bulaşıkları yıkayan Canan’a kuzeni Merve yardım eder. İki bayan, yapılan yemeklerin ne kadar lezzetli olduğundan bahsederken; Canan, bilmeden, Merve’nin getirmiş olduğu “ karnıyarık ” yemeğini kast ederek: “ Ama o karnıyarığı kim yaptıysa o kadar yağlı yapmış ki görüntüsü bile midemi bulandırdı! ” der.

SORU 15 : Bu hikayede söylememesi gereken bir şeyi söyleyen kimse var mı?

Söylememesi gereken bir şeyi söyleyen kimdir?

Canan’ın söylediği neden söylenmemesi gereken bir şeydir?

SORU 16 : Merve nasıl hissetmiş olmalıdır?

CEVAP SÜTUNU VE PUANLAMA
(Uygulayıcı tarafından doldurulacaktır.)

1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		
11		
12		
13		
14		
15		
16		
		DEZİTÖ TOPLAM

PUANLAMA İÇİN
DOĞRU VE YANLIŞ CEVAPLAR

Her bir görevdeki doğru cevap 1, yanlış cevap 0 olarak puanlanır:

- 1. GÖREV:**
Doğru Cevap: Masanın üzeri, masa, masada. (Bıraktığı yerde cevabı verilirse, neresi olduğu sorulur.)
Yanlış Cevap: Buzdolabı, fırın gibi, doğru cevap dışındaki herhangi bir cevap.
- 2. GÖREV:**
Doğru Cevap: b
Yanlış Cevap: a
- 3. GÖREV:**
Doğru Cevap: Doktorlar odası (Konuştukları yere cevabı verilirse, neresi olduğu sorulur.)
Yanlış Cevap: Doktor Ahmet Bey'e, laboratuara, polikliniğe gibi, doğru cevap dışındaki herhangi bir cevap.
- 4. GÖREV:**
Doğru Cevap: b
Yanlış Cevap: a
- 5. GÖREV:**
Doğru Cevap: Yanlış (Bu cevaba henüz puan verilmez)
Ahmet'in annesi aslında Ahmet'in başarısız olduğunu söylemiştir. (Bu yorumu, yani ironik ifadenin düz anlamını içermeyen, ironi durumunu yansıtan herhangi bir cevap.)
Yanlış Cevap: Ahmet'in annesi Ahmet'in aslında başarılı olduğunu söylüyor, Ahmet'i motive etmek istiyor gibi ironik ifadenin düz anlamını içeren herhangi bir cevap.
- 6. GÖREV:**
Doğru Cevap: Çocuğun gözyaşları, çocuğun ağladığı, çocuğun çok üzgün olduğu gibi metaforu gözyaşları ya da ağlamakla açıklayan herhangi bir cevap.
Yanlış Cevap: Çocuğun hırslı olduğu, çocuğun umutları olduğu gibi, çocuğun gözyaşlarını içermeyen herhangi bir cevap.

7. GÖREV:

Doğru Cevap: Zeynep mutlu olsun diye, eşini mutlu etmek için, Zeynep hoşlandığı için gibi, Zeynep'in duygularını içeren herhangi bir cevap.

Yanlış Cevap: Alışveriş yapmak için, balık malzemesi almak için gibi Zeynep'in duygularını içermeyen herhangi bir cevap.

8. GÖREV:

Doğru Cevap: Sevinmiştir, mutlu olmuştur, kendini iyi hissetmiştir gibi duygu ifadelerini içeren herhangi bir cevap.

Yanlış Cevap: Üzülmüştür gibi, doğru cevapların tam tersi duygu ifadelerini içeren ya da sevildiğini düşünmüştür gibi duygu ifadeleri içermeyen herhangi bir cevap.

9. GÖREV:

Doğru Cevap: Vestiyerde

Yanlış Cevap: Zeynep'in çantasında gibi, doğru cevabın dışındaki herhangi bir cevap.

10. GÖREV:

Doğru Cevap: Yanlış (Bu cevaba henüz puan verilmez)

Osman aslında eğlenmediğini anlatmıştır. (Bu yorumu, yani ironik ifadenin düz anlamını içermeyen, ironi durumunu yansıtan herhangi bir cevap.)

Yanlış Cevap: Osman aslında eğlendiğini söylüyor, eşini kırmamak için yalan söylüyor gibi ironik ifadenin düz anlamını içeren herhangi bir cevap.

11. GÖREV:

Doğru Cevap: Yanlış (Bu cevaba henüz puan verilmez)

Selim aslında Ali'nin çok hata yaptığını anlatmıştır. (Bu yorumu, yani ironik ifadenin düz anlamını içermeyen, ironi durumunu yansıtan herhangi bir cevap.)

Yanlış Cevap: Selim aslında Ali'nin hatasız bir iş çıkardığını söylüyor, arkadaşını kırmamak, utandırmamak için hatası olmadığını söylüyor gibi ironik ifadenin düz anlamını içeren herhangi bir cevap.

12. GÖREV:

Doğru Cevap: Masanın üstü, masasının üstü, masasında, masada.

Yanlış Cevap: Çekmecede, dosyada gibi, doğru cevabın dışındaki herhangi bir cevap.

13. GÖREV:

Doğru Cevap: Yaratıcılık, yazarların yaratıcı olması gerektiği, her yazının yepyeni olduğu gibi gibi metaforu yaratıcılık ya da yenilikle açıklayan herhangi bir cevap.

Yanlış Cevap: Yazıların değerli olduğu, yazıların bebek gibi emek istediği gibi, yaratıcılık ya da yenilik açıklaması içermeyen herhangi bir cevap.

14. GÖREV:

Doğru Cevap: Orhan'ın odası, Orhan'ın yanında.

Yanlış Cevap: Evine gittiği, çıktığı, eşinin yanına gittiği, toplantı odasında olduğu gibi, doğru cevabın dışındaki herhangi bir cevap.

15. GÖREV:

Doğru Cevap: Var (Henüz puan verilmez. Eğer yok şeklinde cevap verildiyse, diğer iki soru sorulmadan, 0 puan verilir.)

Canan (Henüz puan verilmez. Eğer Merve şeklinde cevap verildiyse diğer soru sorulmadan, 0 puan verilir.)

Canan karnıyarığı getirenin kim olduğunu bilmediğinden, Merve'nin getirmiş olabileceğini düşünmeden söylediği için, söylememesi gerekirdi yorumunu içeren herhangi bir cevap.

Yanlış Cevap: Merve'ye ayıp olacağı, Merve emek harcayıp getirdiğinden ona saygısızlık olacağı, Merve'nin yemek yapmayı bilmiyor oluşu, Merve'nin üzüleceği gibi, doğru cevap dışındaki herhangi bir cevap.

16. GÖREV:

Doğru Cevap: Üzülmüştür, kırılmıştır, kendini kötü hissetmiştir, sinirlenmiştir, aşağılanmış gibi duyguları içeren herhangi bir cevap.

Yanlış Cevap: Utanmıştır, sıkılmıştır ya da kendini beceriksiz hissetmiştir gibi, doğru cevaplar dışındaki herhangi bir cevap.

EMPATİK EĞİLİM ÖLÇEĞİ

SINIF : (7) (8)

CİNSİYET: KIZ () ERKEK ()

OKULUNUZ ADI:

AÇIKLAMA

Aşağıda 20 cümle bulunmaktadır. Bir cümledeki ifadeyi kendinize **Tamamen Uygun** bulacağınızı düşünürseniz 5'e, **Oldukça Uygun** bulacağınızı düşünürseniz 4'e, **Oldukça Aykırı** bulacağınızı düşünürseniz 2'ye, **Tamamen Aykırı** bulacağınızı düşünürseniz 1'e, eğer bir cümleye ilişkin olarak **Kararsızlık** belirtecekseniz 3'e çarpı koyunuz.

1. Çok sayıda dostum var..... (1) (2) (3) (4) (5)
2. Film seyrederken bazen gözlerim yaşarır..... (1) (2) (3) (4) (5)
3. Sıklıkla kendimi yalnız hissedirim..... (1) (2) (3) (4) (5)
4. Bana dertlerini anlatanlar yanımdan ferahlanmış ayrılırlar..... (1) (2) (3) (4) (5)
5. Başkalarının problemleri beni kendi problemlerim kadar ilgilendirir.(1) (2) (3) (4) (5)
6. Duygularımı başkalarına iletmekte güçlük çekerim..... (1) (2) (3) (4) (5)
7. İnsanların film seyrederken ağlamaları tuhafıma gider..... (1) (2) (3) (4) (5)
8. Birisiyle tartışırken bazen, dikkatim onun söylediklerinden çok
vereceğim cevap üzerine yoğunlaşır. (1) (2) (3) (4) (5)
9. Çevrede çok sevilen bir insanım..... (1) (2) (3) (4) (5)
10. Televizyondaki filmler mutlu sona ulaşınca rahatlarım.....(1) (2) (3) (4) (5)
11. Düşüncelerimi başkalarına iletmekte güçlük çektiğim olur.....(1) (2) (3) (4) (5)
12. İnsanların çoğu bencildir.....(1) (2) (3) (4) (5)
13. Sinirli bir insanım..... (1) (2) (3) (4) (5)
14. Genellikle insanlara güvenirim..... (1) (2) (3) (4) (5)
15. İnsanlar beni tam olarak anlayamıyorlar..... (1) (2) (3) (4) (5)
16. Girişken bir insanım..... (1) (2) (3) (4) (5)
17. Bir yakınıma derdimi anlatmak beni rahatlatır..... (1) (2) (3) (4) (5)
18. Genellikle hayatımdan memnunum..... (1) (2) (3) (4) (5)
19. Yakınlarım bana sık sık derdini anlatırlar..... (1) (2) (3) (4) (5)
20. Genellikle keyfim yerindedir..... (1) (2) (3) (4) (5)

Ek-4: SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENME BECERİLERİ ÖLÇEĞİ (SDÖBÖ)

		Hiç Uygun Değil	Pek Uygun Değil	Oldu kça Uygun	Tama- men Uygun
1	Birisiyle konuşurken gözlerine bakarım	(1)	(2)	(3)	(4)
2	Sakinleşmek için derin nefes alırım	(1)	(2)	(3)	(4)
3	Arkadaşlarım benimle alay ederse görmezden gelebilirim	(1)	(2)	(3)	(4)
4	Dış görünüşümden memnunum	(1)	(2)	(3)	(4)
5	Sıkıldığım zamanlarda duygularımı bir kağıdayazarım	(1)	(2)	(3)	(4)
6	Bir arkadaşımınla sorunumu çözerken hem onun hem kendimin yararını düşünürüm	(1)	(2)	(3)	(4)
7	Problemimi çözeceğim zaman, önce problemle ilgili bilgi toplamaya çalışırım	(1)	(2)	(3)	(4)
8	Kendime güvenirim	(1)	(2)	(3)	(4)
9	Duygularımı kelimelere dökebilirim	(1)	(2)	(3)	(4)
10	Bir problemim olunca önce problemin ne olduğunu anlamaya çalışırım	(1)	(2)	(3)	(4)
11	Başkalarıyla aynı fikirde olmadığımı onları kırmadan söylerim	(1)	(2)	(3)	(4)
12	Sorunumu çözmek için bulduğum çözümlerden en uygun olanı seçip uygulayabilirim	(1)	(2)	(3)	(4)
13	Eleştirileri kırmadan kabul edebilirim	(1)	(2)	(3)	(4)
14	Arkadaşlarıma beğendiğim yönlerini söylerim	(1)	(2)	(3)	(4)
15	Kendimden memnunum	(1)	(2)	(3)	(4)
16	Bir problemim olduğunda bunu adım adım çözmeye çalışırım	(1)	(2)	(3)	(4)
17	İnsanlara yaklaşıp bir sohbet başlatabilirim	(1)	(2)	(3)	(4)
18	Çok bunaldığımda spor yaparak rahatlarım	(1)	(2)	(3)	(4)
19	Bir isteğime hayır denildiğinde bunu anlayışla karşılarım	(1)	(2)	(3)	(4)
20	Kendimi güçlü ve sağlıklı hissediyorum	(1)	(2)	(3)	(4)
21	Sakinleşmek için içimden 10'a kadar sayarım	(1)	(2)	(3)	(4)

22	Söylediklerimi daha iyi anlatmak için ellerimi kullanırım	(1)	(2)	(3)	(4)
23	Karar vereceğim zaman, her seçeneğin olumlu ve olumsuz sonuçlarını tahmin etmeye çalışırım	(1)	(2)	(3)	(4)
24	Kendi özelliklerimle gurur duyarım	(1)	(2)	(3)	(4)
25	Sorun yaşayan iki kişinin uzlaşmalarına taraf tutmadan aracı olurum	(1)	(2)	(3)	(4)
26	Kitap okuyarak rahatlarım	(1)	(2)	(3)	(4)
27	Sınıfta arkadaşım beni çileden çıkardığında bunu şakaya vururum	(1)	(2)	(3)	(4)
28	Konuşurken, yüz ifademle anlattıklarımı desteklerim	(1)	(2)	(3)	(4)
29	Karşılaştığım problemlere uygun çözüm yolları bulabilirim	(1)	(2)	(3)	(4)
30	Problem çözerken bütün seçenekleri dikkate alırım	(1)	(2)	(3)	(4)
31	Birisini dinlerken onun ne hissettiğini anlamaya çalışırım	(1)	(2)	(3)	(4)
32	Bir sorunun olunca benzer sorunları olanlarla konuşurum	(1)	(2)	(3)	(4)
33	Başarılarımdan gurur duyarım	(1)	(2)	(3)	(4)
34	Gergin olduğumda kendimi sakinleştirebilirim	(1)	(2)	(3)	(4)
35	Bir konuda başarısız olursam, aynısını tekrar yaşamamak için bu olaydan ders çıkarırım	(1)	(2)	(3)	(4)
36	İsteklerimi ve ihtiyaçlarımı rahatça ifade edebilirim	(1)	(2)	(3)	(4)
37	Bir sıkıntım olduğunda başkalarına danışırım	(1)	(2)	(3)	(4)
38	Kendimi seviyorum	(1)	(2)	(3)	(4)
39	Birçok olumlu özelliğim var	(1)	(2)	(3)	(4)
40	Hatalarım, eksiklerim olsa da değerli bir insanım	(1)	(2)	(3)	(4)

Ölçek Modellerinin Alt Boyutlara Dağılımı

Alt Boyut	Faktör Madde	Madde Toplam Sayısı
İletişim Becerileri	1, 9, 14, 17, 22, 28, 37, 32, 31	9
Problem Çözme Becerileri	6, 7, 10, 11, 12, 16,23,25,29,30,35	11
Stresle Başa çıkma Becerileri	2,3,5,13,18,19,21,26,27,34	10
Kendilik Değerini Arttıran Beceriler	4,8,15,20,24,33,36,38,39,40	10
Toplam		40

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Soyadı, adı : FURTANA Sibel
Uyruğu : TC
Doğum Tarihi (gün/ay/yıl) : 01.03.1976
Doğum Yeri : Van
Medeni hali : Evli
Adresi : Yenişehir/Mersin
Telefon : 507 5172740
E-Posta : sibelfurtana@hotmail.com

Eğitim Derecesi	Eğitim Birimi	Mezuniyet yılı
Yüksek lisans	Toros Üniv. Sosyal Bil. Ens. Psikoloji Tezli YL.	2018
Lisans	Gazi Üniversitesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü	1998
Lise	Tarsus Kız Meslek Lisesi	1992

İş Deneyimi

Yıl	Çalıştığı Yer	Görev
1998-2011	Özel Rehabiltasyon Merkezleri(Ankara/Mersin)	İdareci/ Uzman
2011-2012	Şehit Vedat Kutluca YİBO (Muş)	Müdür Yardımcısı
2012- Halen devam ediyor	Fatih İlkokulu	Öğretmen

Yabancı Dili

İngilizce

Yayımlar

-

İlgi Alanları

Sanatla ilişkili herşey diyebilirim. (Resim, müzik, dans, edebiyat gibi)
Ayrıca spor yapmayı seviyorum.(Pilates ve yoga yapıyorum)



T.C.
TOROS ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : 64046081-302.14/E.95
Konu : Tez Başlığı Değişikliği

14/02/2018

Psikoloji Ana Bilim Dalı Başkanlığına

Ana bilim dalınız yüksek lisans öğrencisinin tez başlığı değişikliği, aşağıdaki yönetim kurulumuzun 09.02.2018 tarih ve 04/36 sayılı kararı ile uygun görülmüştür. Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.



e-İmzalıdır

Prof. Dr. Haluk KORKMAZYÜREK
Müdür

Enstitümüz Psikoloji Ana Bilim Dalı Başkanlığının 09.02.2018 tarihli ve 11 sayılı Sibel FURTANA'nın, tez başlığı değişikliği konulu yazısı görüldü.

Enstitümüz Psikoloji Ana Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı 149040020 numaralı öğrencisi Sibel FURTANA'nın, 06.02.2018 tarihinde yapılan tez savunma sınavında, tez başlığının savunma sınavı jüri üyelerinin önerisi üzerine "**7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Empatik Eğitimi ile Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerinin Zihin Kuramını Yordaması**" olarak değiştirilmesine, danışmanına duyurulmak üzere konunun Ana Bilim Dalı Başkanlığına ve adı geçen öğrencinin e-posta adresine bildirilmesine oy birliğiyle karar verildi.

Prof. Dr. Eda KILIC, KAYA (SHEM) (Mentez), Nazmiye ÖZGÜL (SHEM) (Eskişehir Sakatları)

Bahçelievler Mahallesi 1839 Sk. No: 15, 33140 Yenışehir / MERSİN
Telefon: 0324 325 33 00 – Dahili: 4508 FCT: 0530 290 96 95 – 0530 290 96 99 Fax: 0324 325 33 01
E-posta: nazmiye.gokcel@toros.edu.tr Elektronik Ağ: www.toros.edu.tr



2367521367

Bu belge 5070 sayılı kanunla getirilen elektronik imzalarla belgenin doğruluğunu garanti altına almıştır. Belgenin doğruluğunu kontrol etmek için belgeyi elektronik imzaya sahip olan kişiyle iletişime geçebilirsiniz.



T.C.
TOROS ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İNTİHAL PROGRAMI RAPORU

PSIKOLOJİ ANA BİLİM DALI BAŞKANLIĞINA

Tarih: 08/01/2018
Tezin Başlığı:
Zihin Kuramını Yordayan Değişkenler

Yukarıda başlığı gösterilen tez çalışmamın;

- Giriş,
- Ana bölümler ve
- Sonuç kısımlarından oluşan toplam 100 sayfalık kısma ilişkin, 08/01/2018 tarihinde enstitü tarafından Turnitin adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezin benzerlik oranı % 17 'dir.

Uygulanan filtrelemeler:

-
- Kaynakça hariç
 - Alıntılar hariç
 - Benzer kelime sayısı 10 adet

yapıldığında en fazla %10,

-
- Kaynakça hariç
 - Alıntılar dahil
 - Benzer kelime sayısı 10 adet

yapıldığında en fazla %30'u geçmemelidir.

Tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Yukarıda belirtilen başlıkta danışmanımla birlikte tamamlamış olduğum tezin fikir/araştırma sorusu, yöntem, bulgular ve tartışma kısımları özgün olup kısmen veya tamamen diğer çalışmalardan alınan kısımlar olduğu durumlarda kaynak belirtilmesine dikkat edilmiştir. Tezin tez yazım kurallarına uygun olarak ve intihal olmaksızın hazırladığımı taahhüt eder; intihal olması durumunda tez çalışmamın başarısız sayılacağını ve mezuniyetimin iptalini kabul ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Öğrencinin Adı Soyadı : Sibel FURTANA

İmzası : Tarih: 08/01/2018

Yukarıda kişisel ve tez bilgileri verilen öğrencimin belirtilen başlıkta birlikte tamamlamış olduğumuz tezi Turnitin intihal yazılım programında kontrol edilmiş ve etik bir ihlale rastlanmamıştır. İntihal yazılım programının rapor çıktısı ektedir. Ayrıca tezin fikir/araştırma sorusu, yöntem, bulgular ve tartışma kısımları özgün olup kısmen veya tamamen diğer çalışmalardan alınan kısımlar olduğu durumlarda kaynak belirtilmesine dikkat edilmiştir.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Yrd. Doç. Dr. Semra Bengi GÜRKAN

İmzası : Tarih: 08/01/2018

Ek: İntihal yazılım programının rapor çıktısı (2 sayfa)

ZİHİN KURAMINI YORDAYAN DEĞİŞKENLER

ORJINALLIK RAPORU

% **17**
BENZERLİK ENDEKSİ

% **18**
İNTERNET
KAYNAKLARI

% **1**
YAYINLAR

% **5**
ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	acikerisim.deu.edu.tr İnternet Kaynağı	%6
2	www.jret.org İnternet Kaynağı	%2
3	library.cu.edu.tr İnternet Kaynağı	%2
4	dspace.trakya.edu.tr:8080 İnternet Kaynağı	%2
5	www.jasstudies.com İnternet Kaynağı	%1
6	yunusesra.com İnternet Kaynağı	%1
7	journals.istanbul.edu.tr İnternet Kaynağı	%1
8	kutuphane.pamukkale.edu.tr İnternet Kaynağı	%1
9	aile.gov.tr İnternet Kaynağı	%1

10 ejercongress.org %1
İnternet Kaynağı

11 bnataliraq.net %1
İnternet Kaynağı

Alıntıları çıkart Kapat Eşleşmeleri çıkar < %1
Bibliyografayı Çıkart Üzerinde