

# Journal of Development and Psychology (JODAP)

## Gelişim ve Psikoloji Dergisi (GPD)



Yıl/Year: 2022 Cilt/Volume: 3 Sayı/Number: 5

[dergipark.org.tr/gpd](http://dergipark.org.tr/gpd)



Gelişim ve Psikoloji Dergisi  
Journal of Development and Psychology (JODAP)

e-ISSN 2717-7858 | Yayın Aralığı Yılda 2 Sayı | Başlangıç: 2020 | Yayıncı Alper Remzi AYDIN

DOI: 10.51503/gpd

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/gpd>

### Onur Kurulu

Prof. Dr. Makbule Meziyet Arı  
İstanbul Gelişim Üniversitesi Çocuk Gelişimi  
Bölümü mmari@gelisim.edu.tr

Prof. Dr. Hasan Bacanlı  
Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Rehberlik  
ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalı  
hasan.bacanlı@gmail.com

Prof. Dr. Sam Gladding Wake Forest University  
Danışmanlık Ana Bilim Dalı stg@wfu.edu

### Yayın ve Danışma Kurulu

Prof. Dr. Makbule Meziyet Arı İstanbul Gelişim  
Üniversitesi Çocuk Gelişimi  
Bölümü mmari@gelisim.edu.tr

Prof. Dr. Hasan Bacanlı  
Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Rehberlik  
ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalı  
hasan.bacanlı@gmail.com

Prof. Dr. Elçin Balcı  
Erciyes Üniversitesi Halk Sağlığı Ana Bilim Dalı  
drelcin71@gmail.com

Prof. Dr. Filiz Erbay  
İstanbul Aydın Üniversitesi Çocuk Gelişimi  
Bölümü filizerbay42@gmail.com

Prof. Dr. Sam Gladding  
Wake Forest University Danışmanlık Ana Bilim  
Dalı stg@wfu.edu

Prof. Dr. Ercan Kocayörük  
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi  
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim  
Dalı ercankocayoruk@gmail.com

Prof. Dr. Michaelene Ostrosky  
Illinois Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü  
ostrosky@illinois.edu

Doç. Dr. Umut Akçıl  
Yakın Doğu Üniversitesi  
Eğitim Programları ve Öğretim  
u.akcil@neu.edu.tr

Doç. Dr. Haktan Demircioğlu  
Hacettepe Üniversitesi Çocuk Gelişimi Bölümü  
hdemircioglu@hacettepe.edu.tr

Doç. Dr. Ebru Ersay  
Gazi Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim  
Dalı eersay@gmail.com

Doç. Dr. Sevcan Karakoç Demirkaya  
Doğuş Üniversitesi Psikoloji  
Bölümü skarakoc@dogus.edu.tr

Doç. Dr. Özlem ÖMÜR Kastamonu Üniversitesi  
Müzik Eğitimi oomur@kastamonu.edu.tr

Doç. Dr. Serpil Pekdoğan  
İnönü Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim  
Dalı serpil.pekdogan@inonu.edu.tr

Doç. Dr. Zeliha Yazıcı  
Akdeniz Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Ana  
Bilim Dalı zyazici06@gmail.com

Dr. Öğr. Üyesi Özlem Eryavuz  
İstanbul Kent Üniversitesi Çocuk Gelişimi  
Programı ozlem.eryavuz@kent.edu.tr

Dr. Öğr. Üyesi Zehni Koç  
Gazi Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik  
Danışmanlık Ana Bilim Dalı zihnikoc@gazi.edu.tr

Dr. Öğr. Üyesi Nektarios Stellakis  
University of Patras Erken Çocukluk Eğitimi Ana  
Bilim Dalı nekstel@upatras.gr

Dr. Öğr. Üyesi Hatice Şingir  
Gazi Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik  
Danışmanlık Ana Bilim Dalı  
hkaracanta@gazi.edu.tr

Dr. Dumutru Goldbach  
Valahia University of Târgoviste Pazarlama Ana  
Bilim Dalı dumitru.goldbach@valahia.ro

**Editör Kurulu**

Editör  
Uzman Alper Remzi Aydın  
Süreç Bilimsel Araştırma ve Gestalt Enstitüsü  
alperremziaydin@gmail.com

Editör Yardımcısı  
Öğr. Gör. Dr. İsmet Çelebi Gazi Üniversitesi Sağlık  
Hizmetleri Meslek Yüksek Okulu  
ismetcelebi17@hotmail.com

Yabancı Dil Editörü  
Emre Şen Süreç Bilimsel Araştırma ve Gestalt  
Enstitüsü emresenpiano@gmail.com

**Kapak Tasarım**

Emre Şen

**Mizanpaj-Dizgi/Sekreteryaya**

Bilim Uzmanı Alper Remzi Aydın

**Sorumlu Yazı İşleri Müdürü**

Bilim Uzmanı Alper Remzi Aydın

**İmtiyaz Sahibi ve Yayımcı**

Alper Remzi Aydın  
Aralık, 2021

Gelişim ve Psikoloji Dergisi (GPD)'nin yayın ve danışma kurulu 5 farklı ülkenin 17 farklı üniversitesinde görev yapan 19 bilim insanından oluşan EuroPub, idealonline, ASOS, Scientific Indexing Services, Cite Factor, BAS Bielefeld University Library, vb. indekslerde taranan uluslararası hakemli ve akademik bir dergidir. Dergide yayınlanan eserlere de DOI (Digital Object Identifier) numarası verilmektedir.

## İÇİNDEKİLER

### Sayı Dosyaları

İç Kapak ve Künye .....	i-ii
İçindekiler.....	iii
Önsöz .....	iv

### Araştırma Makaleleri

Okul Öncesi Dönem Çocuğuna Sahip Anne ve Babaların Duygu Sosyalleştirme Davranışlarının İncelenmesi/Sema İNCE, Ebru ERSAY .....	1-17
Okul Öncesi Dönem Çocuklarına Yönelik Açık Oyun Alanlarının Karşılaştırılması (Denizli, Samsun, Sinop Örnekleri)/Hülya GÜLAY OGELMAN, Hande GÜNGÖR, İlkay GÖKTAŞ .....	19-29
0-6 Yaş Çocuk İstismarının Basılı Medyaya Yansımalarının Araştırılması/ Seda Nur ÖZBEY, Serpil PEKDOĞAN .....	31-40
Ergenlerde Kendilik Algısı ve Akran Zorbalığı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi/ Gökhan GÜMÜŞ, Ertuğrul TALU .....	41-50
Web Destekli 5E Öğrenme Modelinin 6. Sınıf Fen Bilimleri Dersinde Uygulanışına Yönelik Öğrenci Görüşleri /Eda PALANCI,Suna KALENDER.....	51-73

### Derleme Makaleler

Zihin Kuramının Gözden Geçirilmesi: Farklı Zihinsel Durumlar ve Yaşam Boyu Gelişim/Zehra ERTUĞRUL YAŞAR.....	75-92
--	-------

## ÖNSÖZ

Onur kurulu ile yayın ve danışma kurulunda tarafıma yer verilen bu **derginin beşinci sayısının önsözünde derginin ilerlemesine yönelik gelişmeler konusundaki duyduğum mutluluğu öncelikle belirtmek isterim. Dergi alanda günden güne kendine daha istikrarlı bir yer bulmaya devam ediyor.** Bu sayıdaki makaleler ağırlıklı olarak okul öncesi, çocuk gelişimi ve psikoloji alanlarından oluştu. Aşağıdaki yazıların akademik alan yazınına yararlı katkılar sağlaması dileğiyle.

Bu sayı araştırma makaleleri ve derlemeler kısmı olmak üzere iki kısımdan oluşmaktadır. Araştırma makaleleri kısmında;

- Sema İNCE ve Ebru ERSAY'ın yazdığı “Okul Öncesi Dönem Çocuğuna Sahip Anne ve Babaların Duygu Sosyalleştirme Davranışlarının İncelenmesi”
- Hülya GÜLAY OGELMAN, Hande GÜNGÖR ve İlkay GÖKTAŞ'ın kaleme aldığı “Okul Öncesi Dönem Çocuklarına Yönelik Açık Oyun Alanlarının Karşılaştırılması (Denizli, Samsun, Sinop Örnekleri)”
- Seda Nur ÖZBEY ve Serpil PEKDOĞAN'ın hazırladığı “0-6 Yaş Çocuk İstismarının Basılı Medyaya Yansımalarının Araştırılması”
- Gökhan GÜMÜŞ ve Ertuğrul TALU'nun yazdığı “Ergenlerde Kendilik Algısı ve Akran Zorbalığı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”
- Eda PALANCI ve Suna KALENDER tarafından kaleme alınan “Web Destekli 5E Öğrenme Modelinin 6. Sınıf Fen Bilimleri Dersinde Uygulanışına Yönelik Öğrenci Görüşleri” başlıklı beş makale yer almaktadır.

Derginin ikinci kısmı ise Zehra ERTUĞRUL YAŞAR tarafından hazırlanan “Zihin Kuramının Gözden Geçirilmesi: Farklı Zihinsel Durumlar ve Yaşam Boyu Gelişim” başlıklı bir derleme çalışmadan oluşmaktadır.

Dergimiz araştırma makalelerinin yanı sıra kavramları irdeleyen derleme çalışmalarının da alana katkıda bulunacağı düşüncesiyle yer veriyor ve vermeye devam edecek. **Dergimizin 30 Aralık 2022 tarihinde yayınlanacak olan gelecek sayısında yeni konu ve yazılarla buluşmak ümidiyle...**

Prof. Dr. Hasan BACANLI  
Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi  
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü

## Okul Öncesi Dönem Çocuğuna Sahip Anne ve Babaların Duygu Sosyalleştirme Davranışlarının İncelenmesi <sup>1</sup>

### Investigation of Emotional Socialization Behaviors of Parents with Preschool Children

Sema İNCE<sup>1\*</sup>, Ebru ERSAY<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Arş. Gör., İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Öğretmenliği, sema.balci60@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-3007-7637> \*Sorumlu Yazar

<sup>2</sup>Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Öğretmenliği, eersay@gazi.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-1326-238X>

Geliş tarihi/Received :03.02.2022 Kabul tarihi/Accepted: 14.03.2022 Yayın tarihi/Published: 30.06.2022

#### ÖZET

Duygu sosyalleştirme genel bir tanımla, çocuk için önemli olan kişilerin çocukların duygularına yönelik tepkilerini ve çocukla kurdukları iletişim biçimini ifade etmektedir. Çalışmanın temel amacı; okul öncesi dönem çocuğuna sahip anne ve babaların duygu sosyalleştirme davranışlarının ebeveyn cinsiyetine göre değişimini incelemektir. Çalışmanın amacına uygun olarak araştırma yöntemi olarak ilişkisel tarama modeli seçilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, çocukları 2018-2019 eğitim-öğretim yılında İstanbul iline bağlı 3 ilçede bağımsız anaokulları ve anasınıflarında eğitim gören 378 anne ve 357 baba oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak Çocukların Duygularına Verilen Tepkiler Ölçeği (Ebeveyn Formu) kullanılmıştır. Çalışma sonucunda annelerin çocuklarının duygularına yönelik olumlu duygu sosyalleştirme davranışlarını babalara göre daha fazla tercih ettiği, olumsuz duygu sosyalleştirme davranışlarını ise babaların annelere göre daha fazla tercih ettiği belirlenmiştir. Bununla birlikte; eğitim düzeyi yüksek olan anne-babaların olumsuz duygu sosyalleştirme davranışlarını daha az tercih ettiği, herhangi bir işte çalışmayan annelerin çalışan annelere göre hem olumlu hem de olumsuz duygu sosyalleştirme davranışlarını daha fazla kullandıkları ve aylık hane geliri arttıkça hem annelerin hem de babaların olumsuz duygu sosyalleştirme davranışlarını daha az tercih ettikleri saptanmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Duygu sosyalleştirme, duygusal gelişim, erken çocukluk

#### ABSTRACT

Emotion socialization, with a general definition, refers to responses of the people who are important in child's life towards children's emotions and communications with the child regarding emotions. In the study, it was aimed to examine the change of emotional socialization behaviors of mothers and fathers with preschool children according to parent gender. In the study, the relational screening model was chosen as the research method. The study group of the research consisted of 378 mothers and 357 fathers whose children were educated in kindergartens in 3 districts of Istanbul in the 2018-2019 academic year. Responses to Children's Emotions Questionnaire was used as data collection tool. According to this study, It was determined that mothers preferred positive emotion socialization behaviors towards their children's emotions more than fathers, and fathers preferred negative emotion socialization behaviors more than mothers. With this; It is seen that mothers and fathers with a high level of education prefer negative emotion socialization behaviors less and as the monthly household income increases, both mothers and fathers have more negative emotion socialization behaviors were found to be less preferred. In addition, it was determined that mothers who do not work in any job use both positive and negative emotion socialization behaviors more than working mothers.

**Keywords:** Emotion socialization, emotional development, early childhood

<sup>1</sup> Bu çalışma birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında gerçekleştirdiği yüksek lisans tezinden üretilmiş olup, "II. Uluslararası Temel Eğitim Kongresi"nde (Muğla, 2019) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

## GİRİŞ

Okul öncesi dönem, çocukların temel sosyal ve duygusal becerileri edindikleri ve geliştirdikleri önemli bir gelişim dönemidir (Zava, Sette, Baumgartner ve Coplan, 2020). Özellikle yaşamın erken dönemlerinde çocukların sosyal ve duygusal becerilerindeki gelişimin aile ortamından, ebeveynliğin kalitesinden ve ebeveynlerin duygular ile ilgili davranışlarından etkilendiği bildirilmektedir (Blandon ve Scrimgeour, 2015; Ornaghi, Conte ve Grazzani, 2020; Zeytinoğlu vd., 2017). Çocukların korku, öfke, endişe, üzüntü gibi olumsuz duygular ve mutluluk, neşe gibi olumlu duygular yaşadıkları anlarda anne babalarının, çocukların duygularına verdikleri tepkiler ve çocukla kurdukları iletişim biçimi “duygu sosyalleştirme” olarak tanımlanmaktadır (Eisenberg vd., 1999; Gottman vd., 1996). Duygu sosyalleştirme süreci; çocukların kendi ve başkalarının duygularını anlama, ayırt etme, isimlendirme ve duyguları etkin bir şekilde düzenleme becerilerinin geliştirilmesine ilişkin ebeveyn davranış ve uygulamalarını içeren önemli bir süreçtir (Eisenberg, Cumberland ve Spinrad, 1998; Hastings, Utendale ve Sullivan, 2007; Saarni, 2001).

Duygu sosyalleştirme, ebeveynlerden çocuklara basit bir beceri aktarımı değil, çok yönlü ve karmaşık bir süreçtir (Ornaghi vd., 2020). Ebeveynler çocuklarının duygularını doğrudan veya dolaylı olarak çeşitli yollarla sosyalleştirebilirler. Çocukların duyguları deneyimledikleri anlarda ebeveynlerin bu deneyimlere verdikleri tepkiler ve çocukların duyguları hakkında yaptıkları konuşmalar doğrudan duygu sosyalleştirme olarak kabul edilir. Dolaylı duygu sosyalleştirme ise; ebeveynlerin kendi duygularını ifade ederek onlara model olmaları ve yaşanan duygusal olaylar hakkında konuşmaları ve tartışmaları gibi çocuğun duygusal deneyimlerini, duygusal ifadelerini ve duygu düzenlemesini etkileyen etkileşimler olarak ifade edilir (Denham vd., 2007; Eisenberg vd., 1998; ZahnWaxler, 2010). Alanyazında araştırmacılar model olma, çocuklarla duygular hakkında konuşma ve tartışma, çocukların duygularına verilen tepkiler olmak üzere ebeveynlerin duygu sosyalleştirme sürecinde kullandıkları üç temel yol ileri sürmektedir (Eisenberg vd., 1998; Garner, Dunsmore ve Southam Gerrow, 2008; Gottman vd., 1997).

### 1- Model olma

Sosyalleştiricilerin üzüntü, korku, öfke, mutluluk gibi çeşitli duyguları modelleyerek çocuklara duyguların doğası ve duyguların hangi durumlarda nasıl ifade edileceği hakkında model olmasıdır (Denham, Basset ve Wyatt, 2007; Eisenberg vd., 1998). Çocuklar, öncelikle ebeveynlerini ve daha sonra çevresindeki diğer kişileri aktif olarak gözlemlerler ve duyguları, duyguların deneyimler doğrultusunda farklılaştığını ve duyguların hangi yollarla ifade edildiğini model alarak bu davranışları sosyal ortamlarında gösterirler (Denham, 2007). Anne ve babaların sergiledikleri duygu ifade profilleri, çocuklarına hangi duyguların kabul edilebilir ve hangilerinin kabul edilemez olduğunu ve duyguların meydana gelebileceği durumları da öğretir (Denham, 1989). Anne babaların sergilediği olumlu veya olumsuz duygular çocukları için farklı sonuçlara sebep olabilir. Ebeveynlerin olumlu duyguları sıklıkla sergilemeleri, çocuklarının da olumlu duygulara sahip olmasını ve olumlu sosyal davranışlar göstermelerini sağlayabilirken, anne babaların olumsuz duyguları yoğun olarak sergilemeleri çocuklarının daha kırgın ve gergin kişiler olmasına neden olabilmektedir (Denham vd., 1997).

### 2- Çocuklarla Duygular Hakkında Konuşma ve Tartışma

Duyguları tartışmak, çocuklara duygularını yorumlayabilecekleri, değerlendirebilecekleri ve duyguların nedenleri ve sonuçlarını yansıtabilecekleri alan sağlar (Denham ve Kochanoff, 2002). Sosyalleştiriciler doğrudan çocuklarıyla duygular hakkında tartışarak veya çocukların olduğu ortamlarda olayların duygusal yönlerine vurgu yaparak konuştuklarında olayların ve davranışların duygusal önemini çocuklara aktarabilirler (Cole ve Tan, 2015). Çocuklar



özellikle, ebeveynlerin duyguları ayrıntılı olarak işlemelerinden yararlanırlar (Brumariu ve Kens, 2015). Ebeveynlerin çocuğun duygusal ifadelerini ve sözlerini tekrarlayarak veya kendi duygularını açıklayarak duygular hakkındaki bilgileri vurgulamaları, çocukların duygusal farkındalıklarını arttırabilir (Denham ve Kochanoff, 2002). Örneğin, sadece duygular hakkında konuşmakla kalmayan, aynı zamanda duyguları açıklamak için zaman harcayan annelerin duyguları anlama konusunda daha yetkin çocukları vardır (Denham vd., 1992; Denham vd., 1994). Başka bir çalışmada da ebeveynlerin çocuklarıyla duyguları tartışması ve bu tartışmaları hem duygular hakkında bilgi vermek hem de duygu düzenleme yollarını öğretmek için kullanmalarının çocukların duygusal farkındalıklarının ve duygu düzenlemelerinin geliştirilmesine fayda sağladığı belirtilmektedir (Hurrell, Hudson ve Schinerling, 2015).

### 3-Çocukların Duygularına Verilen Tepkiler

Çocukların duygularına verilen tepkiler, duygu sosyalleştirmenin göze çarpan bir biçimidir ve çocuklara duyguların ne zaman ve nasıl gösterileceğini öğrettiği belirtilmektedir (Grady, 2020). Alanyazında anne babaların çocukların duygularına verdikleri tepkiler destekleyici/olumlu ve destekleyici olmayan/olumsuz tepkiler olarak ele alınmaktadır. Destekleyici tepkiler, duygulara sahip olmanın doğru olduğunu, çocuğun duygu ile başa çıkabileceğini ve yetişkinin çocuğun duygularıyla ilgilendiğini çocuğa yansıtan tepkilerdir (Eisenberg vd., 1998; Kitzmann ve Howard, 2011). Destekleyici tepkiler çocukların duyguları kabul etmeyi, duygu ifadelerini teşvik etmeyi ve olumsuz duygularıyla başa çıkabilmelerine yardımcı olmayı içerir (Spinrad vd., 2007). Destekleyici olmayan tepkiler ise, çocukların duygusal deneyim ve ifadelerini en aza indirerek, görmezden gelerek veya cezalandırarak çocukların duygu ifadelerini engellemeyi içerir (Spinrad vd., 2007). Ebeveynler çocuklarının duygularını cezalandırdığında, küçük düşürdüğünde veya görmezden geldiğinde çocuklar duyguların ifade edilmemesi gerektiğini ve duyguların ebeveyn-çocuk ilişkisini tehdit ettiğini düşünebilir. Bu şekilde olumsuz olarak ele alınan ebeveyn tepkileri destekleyici değildir, çocuğun duygu ifadesini teşvik etmez ve duyguya veya duyguya neden olan uyaranlara önem vermez (Eisenberg vd., 1998). Özellikle, anneleri duygularını kabul eden ve onlara olumlu tepki veren çocuklar daha empatikken, anneleri duygu ifadesini engelleyen çocuklar empati ile ilgili daha düşük düzeyde yanıt verme eğilimindedir (Eisenberg vd., 2011).

O'Neal ve Magai (2005) biri olumlu (ödül), dördü olumsuz (ceza, büyütme, ihmal, avutma/dikkat dağıtma) olmak üzere beş duygu sosyalleştirme tepkisi olduğunu ileri sürmektedir. Bu tepkiler; çocuğun duygularının ve duygusal tepkilerinin onaylanması, çocuğun rahatlatılması, çocukla empati kurulması ve çocuğun problemlerini çözmesine yardımcı olunmasını içeren ödül tepkisi, çocuğun duygusal tepkisinin ve ifadesinin onaylanmaması ve duygularını ifade etme konusunda çocuğun cesaretinin kırılmasını içeren ceza tepkisi, çocuğun sergilediği duygusal deneyime karşı ebeveynin aynı duyguyu aynı ölçüde veya daha yoğun yaşayarak tepki vermesini içeren büyütme tepkisi, çocuğun duygularının ve duygusal tepkilerinin önemsenmemesi ve görmezden gelinmesini içeren ihmal tepkisi ve çocuğun duygusal deneyimlerine tepki vermeyerek çocuğun dikkatini çocukta ilgi uyandıracak başka bir yöne çekmeyi içeren avutma/dikkat dağıtma tepkisidir.

Daha önce yapılan çalışmalar incelendiğinde, ebeveynlerin duygu sosyalleştirme davranışlarının çocuklarının çeşitli özellikleri ile birlikte incelendiği araştırmalara rastlanmaktadır. Bu çalışmalara göre; ebeveynleri olumlu duygu sosyalleştirme davranışlarını daha sık kullanan çocukların duygu düzenleme becerileri (Cunningham, Kliewer ve Garner, 2009; Li vd., 2019; Ornaghi vd., 2019; Özen Uyar, Yılmaz Genç ve Aktaş Arnas, 2018), empati becerileri (Eisenberg vd., 2011; Taylor vd., 2013) ve sosyal becerileri (Seçer ve Karabulut, 2016) ebeveynleri olumsuz duygu sosyalleştirme davranışlarını daha sık kullanan çocuklara göre daha yüksektir. Bununla birlikte araştırmalar, ebeveynlerin olumsuz duygu sosyalleştirme davranışları ile çocukların davranış problemleri (Bjork, Havighurst, Pons ve Karevold, 2020;

Johnson, Hawes, Eisenberg, Kohlhoff ve Dudeney, 2017; Nelson ve Boyer, 2018) ve olumsuz kardeş ilişkileri (Yaremych ve Volling, 2020) arasında ilişki olduğunu göstermektedir. Duygu sosyalleştirme davranışlarının ebeveyn cinsiyetine göre farklılaştığını belirleyen çalışmalar da mevcuttur (Baker, Fenning ve Crnic, 2011; Brown, Craig ve Halberstadt, 2015; Yaremych ve Volling, 2020). Mevcut araştırmada ülkemizde okul öncesi dönem çocuğuna sahip anne ve babaların duygu sosyalleştirme davranışlarının incelenmesi amaçlanmıştır.

## YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizi hakkında bilgiler sunulmuştur.

### Araştırmanın Modeli

Okul öncesi dönem çocuğuna sahip anne ve babaların duygu sosyalleştirme davranışlarının incelendiği bu araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha fazla değişken arasında birlikte bir değişim olup olmadığını ve/veya değişim varsa bu değişimin derecesini belirlemeye yönelik araştırma modelleridir (Karasar, 2017). Mevcut araştırmada ebeveynlerin duygu sosyalleştirme davranışlarının ebeveyn cinsiyetine ve ebeveynlerin eğitim durumu, ebeveynlerin çalışma durumu ve aylık hane geliri değişkenlerine göre değişiminin incelenmesi amaçlandığından ilişkisel tarama modeli tercih edilmiştir.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini 2018-2019 eğitim öğretim yılında İstanbul ilinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız anaokulları ve anasınıflarında eğitim gören çocuğa sahip anne ve babalar oluşturmaktadır. Çalışma grubunun seçiminde maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Araştırmanın örneklemini belirlemek için farklı sosyo-kültürel yapıdaki ailelere ve çocuklara ulaşabilmek için İstanbul iline bağlı ilçelerden düşük-orta-yüksek sosyoekonomik düzeye sahip üç ilçe seçilmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda, Şeker (2011) tarafından İstanbul ilinin ilçelerinin yaşam kalitelerini belirlemek ve ilçeleri yaşam kalitelerine göre sıralamak üzere yapılan araştırmadan faydalanılmıştır. Araştırmadaki seviyeler değerlendirilerek; en yüksek yaşam kalitesine sahip bir ilçe, orta düzeyde yaşam kalitesine sahip bir ilçe ve en düşük yaşam kalitesine sahip bir ilçe seçilmiş ve veriler belirlenen bu üç ilçeden toplanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, çocukları 2018-2019 eğitim-öğretim yılında İstanbul iline bağlı 3 ilçede bağımsız anaokulları ve anasınıflarında eğitim gören 378 anne ve 357 baba oluşturmuştur. Çalışma grubuna ait demografik bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Verilerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Değişkenler	Kategoriler	f	%
Anne eğitim düzeyi	Okuryazar	5	1,3
	İlkokul mezunu	54	14,1
	Ortaokul mezunu	63	16,4
	Lise mezunu	129	33,6
	Üniversite mezunu	124	32,3
	Lisansüstü eğitim mezunu	4	1,0
Anne çalışma durumu	Çalışmıyor	273	71,1
	Çalışıyor	104	27,1
Baba eğitim düzeyi	İlkokul mezunu	55	14,3
	Ortaokul mezunu	67	17,4
	Lise mezunu	113	29,4
	Üniversite mezunu	126	32,8
	Lisansüstü eğitim mezunu	13	3,4
Baba çalışma durumu	Çalışmıyor	17	4,5
	Çalışıyor	355	92,4

Tablo 1 incelendiğinde çalışmaya katılan annelerin çoğunun (%33,6) lise ve (%32,3) üniversite mezunu olduğu, %71,1'nin bir işte çalışmadığı görülmektedir. Çalışmaya katılan babaların ise çoğunun (%32,8) üniversite ve (%29,4) lise mezunu olduğu ve %92,4'nün bir işte çalıştığı görülmektedir.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada anne-babalar ve çocukları ile ilgili bilgileri toplamak amacıyla “Anne-Baba-Çocuk Bilgi Formu” ve anne ve babaların duyu sosyalleştirme davranışlarını ölçmek amacıyla “Çocukların Duygularına Verilen Tepkiler Ölçeği (Ebeveyn Formu)” kullanılmıştır.

### *Anne-Baba-Çocuk Bilgi Formu*

Çocukların yaş, cinsiyet, okul öncesi eğitime devam etme süresi, kardeş sayısı ile anne ve babalarının eğitim düzeyi, çalışma durumu, yaşı ve aylık ortalama gelirin ilişkili bilgileri elde etmek amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır.

### *Çocukların Duygularına Verilen Tepkiler Ölçeği (Ebeveyn Formu)*

Ölçek; O'Neal ve Magai (2005) tarafından anne ve babaların duyu sosyalleştirme davranışlarını ölçmek amacıyla geliştirilmiş, Ersay (2014) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçek, 5 alt ölçeğe (ödül, ceza, ihmal, avutma/dikkat dağıtma, büyütme) sahiptir. Her bir alt ölçekte 15 madde bulunmaktadır. Ölçekte çocukların yaşadığı 4 farklı duyu durumuna (öfke, üzüntü, korku ve aşırı neşe) yönelik ebeveynlerin beş duyu sosyalleştirme davranışını içeren maddelere yer verilmiştir. Ebeveynlerden çocuklarının farklı duygularına (öfke, üzüntü, korku ve aşırı neşe) karşılık olarak bu sosyalleştirme davranışlarını ne sıklıkla tercih ettiklerini rapor etmeleri istenir. Ölçek 5'li likert (1=Asla, 5=Çok sık) tipindedir. İki madde tersten puanlanmaktadır.

1. Ödül; çocuğun duygularına olumlu ve kabullenici tepkiler vermeyi içerir ve çocuğa duygularını kullanırken sıcaklık ve yardım sağlar (Örnek madde: Çocuğum üzülduğünde, onu neyin üzdüğünü sorarım.).
2. Büyütme; ebeveynlerin çocuğun duygusuyla aynı duyguyu deneyimlemesi ve duyguyu çocuğa yansıtması ile duygusal bulaşmayı ifade eder (Örnek madde: Çocuğum üzülduğünde çok üzülürüm.).
3. Ceza; ebeveynin çocuğun duygularını onaylamamasını ve reddetmesini ifade eder (Örnek madde: Çocuğum üzülduğünde, üzülmeyi bırakmasını söylerim.).
4. İhmal; ebeveynin çocuğun duygularını fark etmemesini veya tepki vermemesini ifade eder (Örnek madde: Çocuğum üzülduğünde onun üzüntüsüne dikkat etmem.).
5. Avutma/dikkat dağıtma; çocuğun duygusunu önemsizleştirerek veya dikkatini başka yöne çekerek duygularını en aza indirmeyi ifade eder (Örnek madde: Çocuğum üzülduğünde, ona sevdiği bir şey alırım.).

Ölçeğin O'Neal ve Magai (2005) tarafından geliştirilen orijinal formunda cronbach's alpha iç tutarlık katsayıları; ödül ,93, ceza ,72, ihmal ,75, avutma ,80 ve büyütme ,66 olarak bulunmuştur. Ersay (2014) tarafından Türkçe'ye uyarlanan formunda cronbach's alpha iç tutarlılık katsayıları; ödül ,83, ceza ,84, ihmal ,85, avutma ,84 ve büyütme ,79 olarak saptanmıştır. Bu çalışmada ise anneler tarafından doldurulan formda ödül ,74, ceza ,86, büyütme ,79, avutma ,79, ihmal ,81 olarak belirlenmiş; babalar tarafından doldurulan formda ödül ,86, ceza ,85, büyütme ,80, avutma ,88, ihmal ,80 olarak belirlenmiştir.

### Verilerin Toplanması

Araştırma için öncelikle çalışmada kullanılacak olan veri toplama aracının Türkçe'ye uyarlamasını yapmış olan araştırmacıya e-posta yoluyla ulaşılarak ölçeği kullanma izni alınmıştır. Sonrasında İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden 08.04.2019 tarihli 59090411-

20-E.7077177 sayılı uygulama izni alınmıştır. Ardından çalışmanın yapılacağı ilçelerdeki okul listelerinden rastgele okullar seçilerek ziyaretler gerçekleştirilmiştir. Ölçme araçları ve bilgilendirilmiş onam formları öğretmenlere teslim edilerek sınıflarındaki normal gelişim gösteren ve anadili Türkçe olan, öğretmen tarafından rastgele seçilen 6 çocuğun ailesine gönderilmesi istenmiştir. Ölçme araçlarının tamamlanması için iki hafta süre verilerek iki hafta sonra ölçme araçları araştırmacılar tarafından toplanmıştır. Çalışmaya katılan ebeveynler bilgilendirilmiş gönüllü onam formunu imzalamıştır.

### Verilerin Analizi

Verilerin analizi için SPSS paket programından yararlanılmıştır. Öncelikli olarak verilerin dağılımı incelenmiş ve uç değer özelliği gösteren toplam 9 veri (5 anne, 4 baba), veri setinden çıkarılmıştır. Analizlere geçilmeden önce verilerin normal dağılım gösterip göstermedikleri incelenmiştir. Puanların çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1 ile +1 değerleri arasında kalması verilerin normal dağılımdan ciddi bir sapma göstermediği şeklinde yorumlanabileceği belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2019). Çalışmada kullanılan ölçeklerin alt boyutlarının çarpıklık katsayılarının -1 ile +1 aralığından fazla uzaklaşma göstermediği ve ölçeklerin normallik varsayımını sağladığı tespit edilmiştir. Aynı değerlendirme çalışmada analiz edilecek her bir bağımsız değişken için de yapılmıştır. Ailenin aylık geliri değişkeni haricinde analiz edilen diğer değişkenlerin (anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, anne çalışma durumu) normal dağılımdan önemli bir sapma göstermediği tespit edilmiştir. Bu doğrultuda ailenin aylık geliri değişkeninin dâhil edildiği analizlerde nonparametrik testler kullanılmış, diğer tüm analizlerde parametrik testler kullanılmıştır.

### BULGULAR

Bu bölümde araştırmada edinilen verilerin analizleri sonucunda elde edilen bulgular sunulmuştur.

Tablo 2. Anne ve Babaların Duygu Sosyalleştirme Davranışlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler

	Madde Sayısı	ANNE					BABA				
		<i>a</i>	$\bar{X}$	SS	Çarpıklık	Basıklık	<i>a</i>	$\bar{X}$	SS	Çarpıklık	Basıklık
<b>Ödül</b>	12	,74	4,41	,39	-,45	-,28	,86	4,25	,57	-,68	-,00
Üzüntü	3	,60	4,68	,41	-1,28	1,20	,78	4,45	,66	-1,64	3,38
Öfke	3	,74	4,58	,51	-1,28	1,48	,77	4,43	,65	-1,27	1,75
Korku	3	,63	4,78	,39	-2,33	6,91	,75	4,59	,56	-1,64	2,84
Neşe	3	,54	3,60	,92	-,13	-,93	,64	3,49	1,03	-,18	-,90
<b>Ceza</b>	12	,86	2,38	,75	,31	-,49	,85	2,49	,74	,35	,04
Üzüntü	3	,65	2,72	,96	,12	-,76	,63	2,80	,97	,02	-,69
Öfke	3	,65	2,80	,94	-,06	-,74	,60	2,92	,91	-,15	-,59
Korku	3	,67	2,52	1,02	,19	-,92	,62	2,65	,96	,24	-,44
Neşe	3	,56	1,45	,68	1,75	3,05	,66	1,56	,78	1,73	3,06
<b>Büyütme</b>	12	,79	3,14	,64	-,19	,03	,80	3,00	,68	-,21	-,26
Üzüntü	3	,69	4,00	,87	-,82	,12	,74	3,69	1,00	-,50	-,49
Öfke	3	,57	2,62	,80	,48	,09	,46	2,56	,81	,29	,22
Korku	3	,73	2,82	1,10	,26	-,71	,66	2,66	1,05	,31	-,56
Neşe	3	,28	3,11	,65	-,71	,94	,39	3,08	,75	-,50	,43
<b>İhmal</b>	12	,79	1,41	,38	,97	,28	,88	1,55	,53	,98	,14
Üzüntü	3	,50	1,34	,45	1,56	2,41	,65	1,53	,63	1,12	,51
Öfke	3	,63	1,48	,54	1,08	,47	,66	1,58	,67	1,07	,33
Korku	3	,58	1,23	,46	2,52	7,51	,71	1,38	,57	1,53	1,54
Neşe	3	,62	1,58	,64	1,21	1,06	,58	1,69	,71	,96	,55
<b>Avutma</b>	12	,81	3,16	,68	-,22	,00	,80	3,24	,68	-,21	,20
Üzüntü	3	,58	3,48	,80	-,65	,44	,49	3,51	,80	-,49	,28
Öfke	3	,55	3,21	,82	-,40	,07	,45	3,30	,79	-,27	,17
Korku	3	,43	3,27	,77	-,33	,11	,40	3,31	,78	-,21	-,26
Neşe	3	,44	2,69	,98	,07	-,79	,55	2,82	1,01	-,11	-,68

Çocukların Duygularına Verilen Tepkiler Ölçeği (Ebeveyn Formu)'ndan elde edilen verilere ilişkin betimleyici istatistikler Tablo 2'de sunulmuştur. Bu verilere göre annelerin en çok kullandıklarını ifade ettikleri tepki 4,41 ortalama (SS=,39) ile ödül ve en az kullandıkları tepki ise 1,41 ortalama ile ihmal (SS=,38) tepkisidir. Daha sonra kullanım fazlalığına göre annelerin sırasıyla 3,16 ortalama (SS=,68) ile avutma, 3,14 ortalama ile büyütme (SS=,64) ve 2,38 ortalama ile ceza (SS=,75) tepkilerini kullandıkları belirlenmiştir. Babaların çocukların duygularına vermeyi tercih ettikleri tepkilerin en çok 4,25 ortalama (SS=,57) ile ödül ve en az ise 1,55 ortalama (SS=,53) ile ihmal olduğu belirlenmiştir. Ayrıca babaların kullanım fazlalığına göre sırasıyla 3,24 ortalama ile avutma (SS=,68), 3,00 ortalama ile büyütme (SS=,68) ve 2,49 ortalama ile ceza (SS=,74) tepkilerini kullandıkları bulunmuştur.

Çalışmaya katılan anne ve babaların çocukların hangi duygularına karşılık hangi tepkileri tercih ettikleri incelendiğinde; her bir duygu için ebeveynlerin en çok ve en az tercih ettikleri tepkilerin benzer olduğu görülmüştür. Anne ve babalar ödül tepkisini en fazla çocuklarının korku duygusu (Anne:  $\bar{x}=4,78$ ; SS= ,39; Baba:  $\bar{x}=4,59$ ; SS= ,56), en az ise neşe duygusu için (Anne:  $\bar{x}=3,60$ ; SS= ,92; Baba:  $\bar{x}=3,49$ ; SS= 1,03); ceza tepkisini en fazla çocuklarının öfke duygusu (Anne:  $\bar{x}=2,80$ ; SS= ,94; Baba:  $\bar{x}=2,92$ ; SS= ,91), en az ise neşe duygusu için (Anne:  $\bar{x}=1,45$ ; SS= ,68; Baba:  $\bar{x}=1,56$ ; SS= ,78); büyütme tepkisini en fazla çocuklarının üzüntü duygusu (Anne:  $\bar{x}=4,00$ ; SS= ,87; Baba:  $\bar{x}=3,69$ ; SS= 1,00) en az ise öfke duygusu için (Anne:  $\bar{x}=2,62$ ; SS= ,80; Baba:  $\bar{x}=2,56$ ; SS= ,81); ihmal tepkisini en fazla çocuklarının neşe duygusu (Anne:  $\bar{x}=1,58$ ; SS= ,64; Baba:  $\bar{x}=1,69$ ; SS= ,71) en az ise korku duygusu için (Anne:  $\bar{x}=1,23$ ; SS= ,46; Baba:  $\bar{x}=1,38$ ; SS= ,57) ve avutma tepkisini en fazla çocuklarının üzüntü duygusu (Anne:  $\bar{x}=3,48$ ; SS= ,80; Baba:  $\bar{x}=3,51$ ; SS= ,80) en az ise neşe duygusu için (Anne:  $\bar{x}=2,69$ ; SS= ,98; Baba:  $\bar{x}=2,82$ ; SS= 1,01) tercih ettiklerini belirtmişlerdir. İlginç bir şekilde anne babaların ceza tepkisini en çok tercih ettikleri ikinci duygu üzüntü olarak belirlenmiştir.

Tablo 3. Anne ve Babaların Duygu Sosyalleştirme Davranışlarına İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

Boyut	Grup	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Ödül	Anne	378	4,41	,39	733	4,68	,00*
	Baba	357	4,24	,57			
Ceza	Anne	378	2,38	,75	733	-2,00	,04*
	Baba	357	2,49	,74			
Büyütme	Anne	378	3,14	,64	733	2,78	,00*
	Baba	357	3,01	,68			
İhmal	Anne	378	1,41	,38	733	-4,11	,00*
	Baba	357	1,55	,53			
Avutma	Anne	378	3,17	,68	733	-1,45	,15
	Baba	357	3,24	,68			

\* p<.05

Anne ve babaların çocukların duygularına yönelik tercih ettikleri tepkiler Bağımsız Örneklem T-Testi analizi ile incelenmiştir. Tablo 3'e göre annelerin ve babaların, çocuklarının duygularına yönelik ödül ( $t=4,68$ ;  $p<.05$ ), ceza ( $t=-2,00$ ;  $p<.05$ ), büyütme ( $t=2,78$ ;  $p<.05$ ) ve ihmal ( $t=-4,11$ ;  $p<.05$ ) tepkilerini kullanma düzeyleri arasında anlamlı farklılık belirlenmiştir. Avutma alt boyutunda gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır ( $t=-1,45$ ;  $p>.05$ ).

Grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde anlamlı farklılıkların; ödül ve büyütme alt boyutlarında annelerin lehine, ceza ve ihmal alt boyutlarında babaların lehine gerçekleştiği saptanmıştır.

Analiz sonuçlarına göre; çocuklarının duygularına yönelik ödül ve büyütme tepkilerini anneler babalara göre daha fazla tercih ederken, ceza ve ihmal tepkilerini ise babalar annelere göre daha fazla tercih etmektedir.



Tablo 4. Annelerin Duygu Sosyalleştirme Davranışlarının Eğitim Düzeylerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) Sonuçları

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Tpl.	Kareler Ort.	sd	F	p	Anlamlı Fark
<i>Anne_ödül</i>	Gr.arası	,86	,29	3	1,87	,13	
	Gr. içi	56,40	,15	369			-
	Toplam	57,27		372			
<i>Anne_ceza</i>	Gr.arası	37,71	12,57	3	26,91	,00**	1>3
	Gr. içi	172,40	,47	369			1>4
	Toplam	210,12		372			2>4 3>4
<i>Anne_büyütme</i>	Gr.arası	21,79	7,26	3	19,98	,00**	1>3
	Gr. içi	134,17	,36	369			1>4
	Toplam	155,96		372			2>4 3>4
<i>Anne_ihmal</i>	Gr.arası	,60	,20	3	1,35	,26	
	Gr. içi	54,66	,15	369			-
	Toplam	55,26		372			
<i>Anne_avutma</i>	Gr.arası	21,33	7,11	3	16,96	,00**	1>2
	Gr. içi	154,71	,42	369			1>3
	Toplam	176,04		372			1>4 2>4 3>4

\*\* p<,01; \* p<,05 Gruplar: 1=ilkokul mezunu, 2=ortaokul mezunu, 3=lise mezunu, 4=üniversite mezunu

Annelerin çocukların duyguları için tercih ettikleri tepkilerin eğitim düzeyine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) sonuçları Tablo 4'te verilmiştir. Farklılık saptanan alt boyutlarda farklılığın hangi grup lehine olduğunu tespit etmek amacıyla varyansın homojenliği test edilmiş ve homojen olduğu görüldükten sonra çoklu karşılaştırma (Post Hoc) testlerinden Scheffe analizi yapılmıştır.

Ödül alt boyutunda annelerin eğitim düzeyine göre ödül tepkisini kullanma düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır (F=1,87;p>.05). Ceza alt boyutunda annelerin eğitim düzeyine göre ceza tepkisini kullanma düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur (F=26,91;p<.05). Buna göre anlamlı farklılığın, ilkokul mezunu olan anneler ( $\bar{x}=2,89$ ) ile lise mezunu ( $\bar{x}=2,45$ ) olan anneler arasında ilkokul mezunu olan annelerin lehine; ilkokul mezunu olan anneler ( $\bar{x}=2,89$ ) ile üniversite mezunu ( $\bar{x}=1,99$ ) olan anneler arasında ilkokul mezunu olan annelerin lehine; ortaokul mezunu ( $\bar{x}=2,61$ ) olan anneler ile üniversite mezunu ( $\bar{x}=1,99$ ) olan anneler arasında ortaokul mezunu olan annelerin lehine ve lise mezunu ( $\bar{x}=2,45$ ) olan anneler ile üniversite mezunu ( $\bar{x}=1,99$ ) olan anneler arasında lise mezunu olan annelerin lehine gerçekleştiği saptanmıştır. Büyütme alt boyutunda annelerin eğitim düzeyine göre büyütme tepkisini kullanma düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur (F=19,98;p<.05). Buna göre anlamlı farklılığın, ilkokul mezunu olan anneler ( $\bar{x}=3,52$ ) ile lise mezunu ( $\bar{x}=3,20$ ) olan anneler arasında ilkokul mezunu olan annelerin lehine; ilkokul mezunu olan anneler ( $\bar{x}=3,52$ ) ile üniversite mezunu ( $\bar{x}=2,84$ ) olan anneler arasında ilkokul mezunu olan annelerin lehine; ortaokul mezunu ( $\bar{x}=3,28$ ) olan anneler ile üniversite mezunu ( $\bar{x}=2,84$ ) olan anneler arasında ortaokul mezunu olan annelerin lehine ve lise mezunu ( $\bar{x}=3,20$ ) olan annelerle üniversite mezunu ( $\bar{x}=2,84$ ) olan anneler arasında lise mezunu olan annelerin lehine gerçekleştiği saptanmıştır. İhmal alt boyutunda annelerin eğitim düzeyine göre ihmal etme tepkisini kullanma düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır (F=1,35;p>.05). Avutma alt boyutunda annelerin eğitim düzeyine göre avutma tepkisini kullanma düzeyleri arasında anlamlı farklılık

bulunmuştur ( $F=16,96;p<.05$ ). Buna göre anlamlı farklılığın, ilkökul mezunu olan anneler ( $\bar{x}=3,56$ ) ile ortaokul mezunu ( $\bar{x}=3,23$ ), lise mezunu ( $\bar{x}=3,26$ ) ve üniversite mezunu ( $\bar{x}=2,87$ ) olan anneler arasında ilkökul mezunu olan annelerin lehine; ortaokul mezunu olan anneler ( $\bar{x}=3,56$ ) ile üniversite mezunu ( $\bar{x}=2,87$ ) olan anneler arasında ortaokul mezunu olan annelerin lehine; lise mezunu ( $\bar{x}=3,26$ ) olan anneler ile üniversite mezunu ( $\bar{x}=2,87$ ) olan anneler arasında lise mezunu olan annelerin lehine gerçekleştiği saptanmıştır. Analiz sonuçlarına göre, üniversite mezunu olan anneler, daha düşük eğitim düzeyine sahip annelere kıyasla ceza, büyütme ve avutma tepkilerini daha az kullanmaktadır. Lise mezunu olan anneler de, ilkökul mezunu olan annelere kıyasla ceza, büyütme ve avutma tepkilerini daha az kullanmaktadır. Ortaokul mezunu olan anneler, ilkökul mezunu olan annelere kıyasla avutma tepkisini daha az kullanmaktadır. Tablo 4 incelendiğinde, eğitim düzeyi daha düşük olan annelerin olumsuz duyguyu sosyalleştirme davranışlarını daha fazla tercih ettikleri anlaşılmaktadır.

Tablo 5. Babaların Duygu Sosyalleştirme Davranışlarının Eğitim Düzeylerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) Sonuçları

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Tpl.	Kareler Ort.	sd	F	p	Anlamlı Fark
<i>Baba_ödül</i>	Gr.arası	,87	,29	3	,90	,44	-
	Gr. içi	110,95	,32	344			
	Toplam	111,82		347			
<i>Baba_ceza</i>	Gr.arası	13,16	4,39	3	8,34	,00**	1>4 2>4
	Gr. içi	181,04	,53	344			
	Toplam	194,20		347			
<i>Baba_büyütme</i>	Gr.arası	17,93	5,98	3	14,28	,00**	1>3 1>4 2>3 2>4
	Gr. içi	143,97	,42	344			
	Toplam	161,90		347			
<i>Baba_ihmal</i>	Gr.arası	,60	,20	3	,71	,54	-
	Gr. içi	97,21	,28	344			
	Toplam	97,82		347			
<i>Baba_avutma</i>	Gr.arası	14,26	4,75	3	11,29	,00**	1>4 2>4
	Gr. içi	144,80	,42	344			
	Toplam	159,06		347			

\*\* p<,01; \* p<,05 Gruplar: 1=ilkokul mezunu, 2=ortaokul mezunu, 3=lise mezunu, 4=üniversite mezunu

Babaların çocukların duyguları için tercih ettikleri tepkilerin eğitim düzeyine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur. Farklılık saptanan alt boyutlarda farklılığın hangi grup lehine olduğunu tespit etmek amacıyla varyansın homojenliği test edilmiş ve homojen olduğu görüldükten sonra çoklu karşılaştırma (Post Hoc) testlerinden Scheffe analizi yapılmıştır. Ödül alt boyutunda babaların eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır ( $F=,90;p>.05$ ). Ceza alt boyutunda babaların eğitim düzeyine göre ceza tepkisini kullanma düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur ( $F=8,34;p<.05$ ). Anlamlı farklılığın, ilkökul mezunu ( $\bar{x}=2,65$ ) olan babalar ile üniversite mezunu ( $\bar{x}=2,27$ ) olan babalar arasında ilkökul mezunu olan babaların lehine ve ortaokul mezunu olan babalar ( $\bar{x}=2,79$ ) ile üniversite mezunu ( $\bar{x}=2,27$ ) olan babalar arasında ortaokul mezunu olan babaların lehine gerçekleştiği saptanmıştır. Büyütme alt boyutunda babaların eğitim düzeyine göre çocuk duygularına yönelik büyütme tepkisini kullanma düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur ( $F=14,28;p<.05$ ). Buna göre anlamlı farklılığın, ilkökul mezunu olan babalar ( $\bar{x}=3,31$ ) ile lise mezunu ( $\bar{x}=2,94$ ) olan babalar arasında ilkökul mezunu olan babaların lehine; ilkökul mezunu olan babalar ( $\bar{x}=3,31$ ) ile üniversite mezunu ( $\bar{x}=2,79$ ) olan babalar arasında ilkökul mezunu olan babaların lehine; ortaokul mezunu ( $\bar{x}=3,33$ ) olan babalar ile lise mezunu ( $\bar{x}=2,94$ ) olan babalar arasında

ortaokul mezunu olan babaların lehine ve ortaokul mezunu ( $\bar{x}=3,33$ ) olan babalarla üniversite mezunu ( $\bar{x}=2,79$ ) olan babalar arasında ortaokul mezunu olan babaların lehine gerçekleştiği saptanmıştır. İhmal alt boyutunda babaların eğitim düzeyine göre çocuk duygularına yönelik ihmal etme tepkisini kullanma düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır ( $F=,71;p>.05$ ). Avutma alt boyutunda babaların eğitim düzeyine göre çocuk duygularına yönelik avutma tepkisini kullanma düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur ( $F=11,29;p<.05$ ). Buna göre anlamlı farklılığın, ilkökul mezunu ( $\bar{x}=3,53$ ) olan babalar ile üniversite mezunu ( $\bar{x}=3,02$ ) olan babalar arasında ilkökul mezunu olan babaların lehine ve ortaokul mezunu olan babalar ( $\bar{x}=3,48$ ) ile üniversite mezunu ( $\bar{x}=3,02$ ) olan babalar arasında ortaokul mezunu olan babaların lehine gerçekleştiği saptanmıştır. Analiz sonuçlarına göre, üniversite mezunu olan babalar, ceza, büyütme ve avutma tepkilerini ilkökul mezunu ve ortaokul mezunu olan babalara kıyasla daha az kullanmaktadır. Lise mezunu olan babalar ise, büyütme tepkisini ilkökul mezunu ve ortaokul mezunu olan babalara kıyasla daha az kullanmaktadır. Tablo 5 incelendiğinde, eğitim düzeyi daha düşük olan babaların olumsuz duygu sosyalleştirme davranışlarını daha fazla tercih ettikleri anlaşılmaktadır.

Tablo 6. Annelerin Duygu Sosyalleştirme Davranışlarının Çalışma Durumlarına Göre Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

Boyut	Çalışma Durumu	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Anne_ödül	Çalışmıyor	267	4,44	,39	369	2,41	,02*
	Çalışıyor	104	4,33	,41			
Anne_ceza	Çalışmıyor	267	2,49	,74	369	4,76	,00*
	Çalışıyor	104	2,09	,68			
Anne_büyütme	Çalışmıyor	267	3,22	,62	369	4,14	,00*
	Çalışıyor	104	2,92	,65			
Anne_ihmal	Çalışmıyor	267	1,41	,38	369	,58	,60
	Çalışıyor	104	1,39	,39			
Anne_avutma	Çalışmıyor	267	3,28	,65	369	4,82	,00*
	Çalışıyor	104	2,91	,66			

\* p<.05

Annelerin çocukların duyguları için tercih ettikleri tepkilerin çalışma durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığı Bağımsız Örneklem T-Testi ile incelenmiştir. Tablo 6'ya göre; ödül alt boyutunda çalışmayan annelerin çocuk duygularına yönelik ödül tepkisini kullanma düzeyleri ( $\bar{x}=4,44$ ) çalışan annelerin ödül tepkilerinden ( $\bar{x}=4,33$ ) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık ( $t=2,41;p<.05$ ) göstermiştir. Grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde anlamlı farklılığın çalışmayan annelerin lehine gerçekleştiği görülmektedir. Ceza alt boyutunda, herhangi bir işte çalışmayan annelerin çocuk duygularına yönelik cezalandırma tepkisini kullanma düzeyleri ( $\bar{x}=2,49$ ) ile bir işte çalışan annelerin çocuk duygularına yönelik cezalandırma tepkisini kullanma düzeyleri ( $\bar{x}=2,09$ ) arasında anlamlı farklılık ( $t=4,76;p<.05$ ) bulunmuştur. Grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde çalışmayan annelerin ceza tepkisini çalışan annelerden daha fazla kullanmayı tercih ettikleri görülmektedir. Büyütme alt boyutunda çalışmayan annelerin çocuk duygularına yönelik büyütme tepkisini kullanma düzeyleri ( $\bar{x}=3,22$ ) ile çalışan annelerin çocuk duygularına yönelik büyütme tepkisini kullanma düzeyleri ( $\bar{x}=2,92$ ) arasında anlamlı farklılık ( $t=4,14;p<.05$ ) bulunmuştur. Grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde çalışmayan annelerin büyütme tepkisini çalışan annelerden daha fazla tercih ettikleri görülmektedir. İhmal alt boyutunda çalışmayan annelerin çocuk



duygularına yönelik ihmal tepkisini kullanma düzeyleri ( $\bar{x}=1,41$ ) ile çalışan annelerin çocuk duygularına yönelik ihmal tepkisini kullanma düzeyleri ( $\bar{x}=1,39$ ) arasında anlamlı farklılık ( $t=,53;p>,05$ ) bulunmamıştır. Avutma alt boyutunda çalışmayan annelerin çocuk duygularına yönelik avutma tepkisini kullanma düzeyleri ( $\bar{x}=3,28$ ) ile çalışan annelerin çocuk duygularına yönelik avutma tepkisini kullanma düzeyleri ( $\bar{x}=2,91$ ) arasında anlamlı farklılık ( $t=4,82;p<,05$ ) bulunmuştur. Grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde çalışmayan annelerin avutma tepkisini çalışan annelerden daha fazla tercih ettikleri belirlenmiştir. Tablo 6 incelendiğinde; çalışmayan annelerin ödül, ceza, büyütme ve avutma tepkilerini çalışan annelere göre daha fazla kullandıkları görülmektedir.

Tablo 7. Aylık Hane Geliri ile Anne ve Babaların Duygu Sosyalleştirme Davranışları Arasındaki Spearman Korelasyon Sonuçları

	Anne ödül	Anne ceza	Anne büyütme	Anne ihmal	Anne avutma	Baba ödül	Baba ceza	Baba büyütme	Baba ihmal	Baba avutma
Aylık hane geliri	,01	-,33**	-,26**	-,11	-,29**	-,04	-,24**	-,26**	-,05	-,22**

\* $p<,05$  \*\* $p<,01$

Tablo 7 incelendiğinde, aylık hane geliri ile annelerin ceza ( $r=-,33$ ,  $p<,01$ ), büyütme ( $r=-,26$ ,  $p<,01$ ) ve avutma ( $r=-,29$ ,  $p<,01$ ) tepkileri arasında negatif yönde anlamlı ilişki saptanmıştır. Babaların çocukların duygularına tepkileri ile aylık hane geliri arasındaki korelasyonlar ceza ( $r=-,24$ ,  $p<,01$ ), büyütme ( $r=-,26$ ,  $p<,01$ ) ve avutma ( $r=-,22$ ,  $p<,01$ ) tepkilerinde negatif yönde anlamlı ilişki göstermiştir. Tablo 7'den edinilen bulgulara göre, aylık hane geliri arttıkça anne ve babaların olumsuz duygu sosyalleştirme davranışlarını kullanma düzeylerinin azaldığı görülmektedir.

## TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Okul öncesi dönem çocuklarının anne ve babalarının duygu sosyalleştirme davranışlarının incelendiği mevcut araştırmadan edinilen sonuçlara göre; ödül ve büyütme tepkilerini annelerin babalara kıyasla daha fazla tercih ettiği, ceza ve ihmal tepkilerini ise babaların annelere kıyasla daha fazla tercih ettiği belirlenmiştir. Bununla birlikte; eğitim düzeyi yüksek olan anne-babaların olumsuz duygu sosyalleştirme davranışlarını daha az kullandığı, herhangi bir işte çalışmayan annelerin, çalışan annelere kıyasla hem olumsuz hem de olumlu tepkileri daha fazla kullandıkları ve aylık hane geliri arttıkça hem annelerin hem de babaların olumsuz duygu sosyalleştirme davranışlarını daha az tercih ettikleri saptanmıştır.

Çalışmanın ilk bulgusuna göre; çocuklarının duygularına yönelik olumsuz tepkileri babalar annelere göre daha sık tercih etmekte, olumlu tepkileri ise anneler babalara göre daha sık tercih etmektedir. Bu bulgu daha önce yapılmış çalışmalarla tutarlılık göstermektedir (Baker vd., 2011; Brown vd., 2015; İlhan, 2017; Yaremych ve Volling, 2020). Baker ve diğerleri (2011) annelerin babalara göre daha yüksek duygu koçluğu tutumları gösterdiklerini ve çocukların olumsuz duygularına daha fazla destekleyici tepki verdiklerini tespit etmiştir. Ayrıca annelerin çocuklarıyla babalara göre daha sık (Aznar ve Tenenbaum 2013; Zaman ve Fivush; 2013) ve daha ayrıntılı bir şekilde (Fivush vd., 2000; Zaman ve Fivush 2013) duygusal konuşmalara katıldıkları bulunmuştur. Bununla birlikte duygusal becerilerde de ebeveynlerin cinsiyet farklılıklarını tespit eden çalışmalar mevcuttur. Gottman ve diğerleri (1996), babaların annelere göre duygu farkındalığının daha az olduğunu ve duygu koçluğu tutumlarının daha düşük olduğunu bulmuştur. Brown ve diğerleri (2015) tarafından yapılan çalışmada annelerin olumlu duyguları babalardan daha fazla ifade ettikleri belirlenmiştir. Sunulan bulgular ışığında, anne

ve babaların duygu sosyalleştirme davranışları arasındaki farklılıkların anne ve babaların duygusal becerilerindeki farklılaşmadan kaynaklı olabileceği düşünülebilir.

Duygu deneyiminin ve ifadesinin büyük ölçüde sosyal olarak inşa edildiği ve kültürel bağlamdan büyük ölçüde etkilendiği konusunda da giderek artan bir kabul vardır (Matsumoto ve Hwang, 2012). Anne ve babaların duygu sosyalleştirme davranışlarının etnik kökene göre değiştiğini tespit eden çalışmalar mevcuttur (Brown vd., 2015; Sosa-Hernandez vd., 2020). Brown ve arkadaşları (2015) tarafından yapılan çalışmada ebeveynlerin olumsuz duygularını ifade etmelerindeki cinsiyet farklılıklarının etnik kökene göre önemli ölçüde farklılık gösterdiği bulunmuştur. Daha önceki çalışmalar ve mevcut çalışmanın bulguları birlikte değerlendirildiğinde; çocukların duygularına yönelik annelerin olumlu tepkileri daha fazla, babaların ise olumsuz tepkileri daha fazla kullanıyor olmasının kültürel etmenlerle ilişkili olduğu da düşünülebilir.

Çalışmanın bir diğer bulgusuna göre; eğitim düzeyi yüksek olan anne-babaların olumsuz duygu sosyalleştirme davranışlarını daha az kullandıkları belirlenmiştir. Daha önceki çalışmalar incelendiğinde, eğitim düzeyi daha yüksek annelerin çocuklarının duygularına yönelik daha az ceza tepkisi kullandıklarını saptayan çalışmalara (Aydın, 2010; Corapci, Aksan ve Yağmurlu, 2012; Hasçuhadar, 2015); annelerin eğitim düzeyi yükseldikçe olumsuz duygu sosyalleştirme davranışlarını daha az tercih ettiklerini tespit eden çalışmalara (Altıntop, 2019; Büyükbiçer, 2019; Güven ve Erden, 2017; Özkan, 2019) ve babanın eğitim düzeyinin babanın olumsuz duygu sosyalleştirme davranışlarını yordadığını belirleyen çalışmaya (Kaya, 2016) rastlanmıştır. İlhan (2017) da araştırmasında okul öncesi dönem çocuğu olan babaların eğitim düzeyi arttıkça olumsuz duygu sosyalleştirme davranışları kullanımının azaldığını saptamıştır. Literatürde anne eğitim düzeyine göre annelerin duygu sosyalleştirme davranışlarının farklılaşmadığına (Özkan ve Aksoy, 2017) ve babaların eğitim düzeyine göre duygu sosyalleştirme davranışlarının farklılaşmadığına ilişkin çalışmalara da rastlanmıştır (Özkan, 2019).

Çalışmada herhangi bir işte çalışmayan annelerin hem olumsuz hem de olumlu tepkileri çalışan annelere göre daha fazla kullandıkları tespit edilmiştir. Büyükbiçer (2019) araştırmasında, çalışmayan annelerin cezalandırıcı ve küçümseme tepkilerini kullanma düzeylerinin daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Ersay (2014) çalışmasında çalışmayan annelerin ceza tepkisini çalışan annelere göre daha fazla tercih ettiklerini saptamıştır. Başka bir çalışmada da ev hanımı olan annelerin profesyonel veya profesyonel olmayan meslek gruplarında çalışan annelere kıyasla olumsuz duygu sosyalleştirme davranışlarından ceza ve avutma tepkilerini daha fazla gösterdikleri bulunmuştur (İlhan, 2017). Mevcut çalışma da bu çalışmaların bulgularıyla paralel olarak herhangi bir işte çalışmayan annelerin olumsuz duygu sosyalleştirme davranışlarını daha fazla kullandıklarını göstermiştir. Fakat mevcut çalışmada herhangi bir işte çalışmayan annelerin olumsuz duygu sosyalleştirme davranışlarının yanında, ödül tepkisini de çalışan annelere göre daha fazla kullandıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Çalışmayan annelerin çocuklarıyla daha uzun zaman aynı ortamda olmaları ve sosyal etkileşimlerin ortaya çıkardığı farklı duygu durumlarının oluşması muhtemeldir. Bu annelerin çocuğun farklı duygularına yönelik farklı tepki türlerini tercih edebilecekleri düşünülebilir. Örneğin; çocuğun öfke duygusuna yönelik ceza tepkilerini daha çok tercih ediyorken, korku duygusuna yönelik ödül tepkisini daha fazla kullanıyor olabilir. Bunların dışında çalışmayan annelerin çocukların olumsuz duygularına daha az sabırlı olabileceği düşünülmektedir. Anne çalışma durumuna göre duygu sosyalleştirme davranışlarının farklılık göstermediğine ilişkin çalışmalara da rastlanmıştır (Özkan, 2015; Özkan, 2019).

Çalışmada aylık hane geliri arttıkça hem annelerin hem de babaların olumsuz duygu sosyalleştirme davranışlarını daha az tercih ettikleri saptanmıştır. Aylık gelirin aile içi duygusal iklim, çocukla olumlu iletişim ve etkileşim gibi pek çok faktörü etkilemesi ve ekonomik

sıkıntılarının ebeveynlerin stres düzeyini artırması muhtemeldir. Bu bağlamda aylık hane geliri daha düşük olan ebeveynlerin olumsuz duygu sosyalleştirme davranışlarını daha fazla tercih etmeleri mümkün olabilir.

Bu çalışmadan edinilen sonuçlar doğrultusunda uygulamaya yönelik ve ileride yapılacak çalışmalar için bazı önerilerde bulunulabilir. Çalışmaya İstanbul iline bağlı üç ilçede bulunan ve çocukları devlet okullarında okul öncesi eğitim alan anne ve babalar dahil edilmiştir. Özel okullarda okul öncesi eğitim alan ve/veya herhangi bir okul öncesi eğitim kurumunda eğitim almayan çocukların anne ve babalarını da içeren çalışmaların yapılması farklı grupların duygu sosyalleştirme tepkilerinin ortaya çıkarılmasında faydalı olacaktır. Ayrıca bu araştırmanın verileri anne ve babaların kendi bildirimlerine dayalı doldurulan ölçekle sınırlıdır. Bu alanda yapılacak çalışmalarda farklı ölçme tekniklerinin (gözlem ve görüşme gibi) kullanılması ebeveynlerin duygu sosyalleştirme tepkilerini daha detaylı incelemeye fırsat verecektir. Özellikle anne ve babaların eğitim ve gelir düzeylerinin çocuklarının duygularına verdikleri tepkiler ile ilişkili olduğu görüldüğü için, anne ve babalar için planlanacak müdahale programları ve eğitim etkinliklerinde bunların göz önüne alınması önerilmektedir.

Bu çalışmanın bulgularına göre çocuklarının duygularına yönelik yardım ve rahatlatma veya aynı duyguyu hissederek yansıtma tepkilerini annelerin babalardan anlamlı derecede daha fazla kullandıkları görülmektedir. Diğer taraftan babaların çocukların duygu durumlarında ceza veya görmezden gelme yaklaşımlarını tercih etme durumlarının annelerden istatistiksel olarak daha fazla olduğu bulunmuştur. Bu bağlamda babaların olumlu duygu sosyalleştirme stratejilerini geliştirme ve bu konuda bilgilenmeye ihtiyaçları olduğu söylenebilir. Duygular ve duygu sosyalleştirme konularında anne ve babaların beraber katılmalarının desteklendiği müdahale programlarına ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Özellikle erken çocuklukta duyguların biliş ve davranışlarla ilişkisi, duygu sosyalleştirmenin önemi ve sağlıklı yolları konularında bilgilendirme çalışmalarının farklı kanallar (bülten, dergi, afiş, broşür vb.) yoluyla ebeveynlere ulaştırılması tavsiye edilmektedir.

## KAYNAKÇA

- Altıntop, İ. (2019). *Ebeveynlerin duygu sosyalleştirmesi ile çocukların sosyal yetkinliği arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Aydın, F. (2010). *Maternal emotion regulation, socio-economic status and social context as predictors of maternal emotion socialization practices*. (Master thesis). İstanbul Bilgi Üniversitesi, İstanbul.
- Aznar, A., & Tenenbaum, H. R. (2013). Spanish parents' emotion talk and their children's understanding of emotion. *Frontiers in psychology*, 4, 670.
- Baker, J. K., Fenning, R. M. & Crnic, K. A. (2011). Emotion socialization by mothers and fathers: Coherence among behaviors and associations with parent attitudes and children's social competence. *Social Development*, 20(2): 412-430.
- Bjørk, R. F., Havighurst, S. S., Pons, F., & Karevold, E. B. (2020). Pathways to behavior problems in Norwegian kindergarten children: The role of parent emotion socialization and child emotion understanding. *Scandinavian Journal of Psychology*, 61(6), 751-762.
- Blandon, A. Y., & Scrimgeour, M. B. (2015). Child, parenting, and situational characteristics associated with toddlers' prosocial behaviour. *Infant and Child Development*, 24(6), 643-660.
- Brown, G. L., Craig, A. B., & Halberstadt, A. G. (2015). Parent gender differences in emotion socialization behaviors vary by ethnicity and child gender. *Parenting*, 15(3), 135-157.
- Brumariu, L. E., & Kerns, K. A. (2015). Mother-child emotion communication and childhood anxiety symptoms. *Cognition and Emotion*, 29(3), 416-431.
- Büyükbiçer, E. (2019). *Okul öncesi dönem çocukların duygusal zekâ düzeyleri ile annelerinin duygu sosyalleştirme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş. (2019). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cole, P. M., & Tan, P. Z. (2015). Emotion socialization from a cultural perspective. In J. E. Grusec & P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research* (p. 499–519). Guilford.
- Corapci, F., Aksan, N., & Yagmurlu, B. (2012). Socialization of Turkish Children's Emotions: do different emotions elicit different responses?. *Global Studies of Childhood*, 2(2), 106-116.
- Cunningham, J. N., Kliwer, W., & Garner, P. W. (2009). Emotion socialization, child emotion understanding and regulation, and adjustment in urban African American families: Differential associations across child gender. *Development and psychopathology*, 21(1), 261-283.
- Denham, S. A. (2007). Dealing with feelings: How children negotiate the worlds of emotions and social relationships. *Cognition, Brain, Behavior*, 11(1), 1.
- Denham, S. A., & Kochanoff, A. T. (2002). Parental contributions to preschoolers' understanding of emotion. *Marriage & Family Review*, (34), 311-343.
- Denham, S. A., Bassett, H. H., & Wyatt, T. (2007). The socialization of emotional competence. *Handbook of socialization: Theory and research*, 614-637.
- Denham, S. A., Cook, M., & Zoller, D. (1992). 'Baby looks very sad': Implications of conversations about feelings between mother and preschooler. *British Journal of Developmental Psychology*, 10(3), 301-315.
- Denham, S. A., Mitchell-Copeland, J., Strandberg, K., Auerbach, S., & Blair, K. (1997). Parental contributions to preschoolers' emotional competence: Direct and indirect effects. *Motivation and emotion*, 21(1), 65-86.
- Denham, S. A., Zoller, D., & Couchoud, E. A. (1994). Socialization of preschoolers' emotion understanding. *Developmental psychology*, 30(6), 928.

- Eisenberg, N., Cumberland, A., & Spinrad, T. L. (1998). Parental socialization of emotion. *Psychological inquiry, 9*(4), 241-273.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Guthrie, I. K., Murphy, B. C., & Reiser, M. (1999). Parental reactions to children's negative emotions: Longitudinal relations to quality of children's social functioning. *Child development, 70*(2), 513-534.
- Eisenberg, N., Smith, C. L., & Spinrad, T. L. (2011). Effortful control: Relations with emotion regulation, adjustment, and socialization in childhood. . D. Vohs & R. F. Baumeister (Eds.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* içinde (ss. 263–283). Guilford Press.
- Ersay, E. (2014). Parental socialization of emotion: How mothers respond to their children's emotions in Turkey. *International Journal of Emotional Education, 6*(1), 33-46.
- Fivush, R., Brotman, M. A., Buckner, J. P., & Goodman, S. H. (2000). Gender differences in parent–child emotion narratives. *Sex roles, 42*(3-4), 233-253.
- Garner, P. W., Dunsmore, J. C., & Southam-Gerrow, M. (2008). Mother–child conversations about emotions: Linkages to child aggression and prosocial behavior. *Social Development, 17*(2), 259-277.
- Gottman, J. M., Katz, L. F., & Hooven, C. (1996). Parental meta-emotion philosophy and the emotional life of families: Theoretical models and preliminary data. *Journal of Family Psychology, 10*, 243-268.
- Gottman, J., Katz, L., & Hooven, C. (1997). *Meta-Emotion*. New York: Routledge.
- Grady, J. S. (2020). Parents' reactions to toddlers' emotions: Relations with toddler shyness and gender. *Early Child Development and Care, 190*(12), 1855–1862.
- Güven, E., & Erden, G. (2017). Duygu sosyalleşirmenin çocuklarda gözlenen davranış sorunlarına katkısı. *Türk Psikoloji Dergisi, 32*(79), 18–32.
- Hasçuhadar, B. (2015). *Okul öncesi dönemdeki çocuklarda ebeveynlik davranışları, duygu sosyalleştirme, hazzı geciktirme, sosyal yeterlilik ve yaratıcılık arasındaki ilişkiler*. (Yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Hastings, P. D., Utendale, W. T., & Sullivan, C. (2007). The Socialization of Prosocial Development. In J. E. Grusec & P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research* (p. 638–664). Guilford.
- Hurrell, K. E., Hudson, J. L., & Schniering, C. A. (2015). Parental reactions to children's negative emotions: Relationships with emotion regulation in children with an anxiety disorder. *Journal of anxiety disorders, 29*(1), 72-82.
- İlhan, T. (2017). *Ebeveynlerin duygu sosyalleştirme stratejileri ile çocukların sosyal yetkinlik düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Johnson, A. M., Hawes, D. J., Eisenberg, N., Kohlhoff, J., & Dudeney, J. (2017). Emotion socialization and child conduct problems: A comprehensive review and meta-analysis. *Clinical psychology review, 54*, 65-80.
- Karasar, N. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemi Kavramlar İlkeler Teknikler*. Ankara: Nobel.
- Kaya, E. (2016). *Babaların duygu sosyalleştirme uygulamaları ve bu uygulamaların okul öncesi çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimlerdeki rolü*. (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kitzmann, K., & Howard, K. M. (2011). Emotion socialization by early childhood educators: Conceptual models from psychology. *Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education, 5*(1), 23-44.
- Li, D., Li, D., Wu, N., & Wang, Z. (2019). Intergenerational transmission of emotion regulation through parents' reactions to children's negative emotions: Tests of unique, actor, partner, and mediating effects. *Children and Youth Services Review, 101*, 113-122.



- Matsumoto, D., & Hwang, H. S. (2012). Culture and emotion: The integration of biological and cultural contributions. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 43*(1), 91-118.
- Nelson, J. A., & Boyer, B. P. (2018). Maternal responses to negative emotions and child externalizing behavior: Different relations for 5-, 6-, and 7-year-olds. *Social Development, 27*(3), 482-494.
- O'neal, C. R., & Magai, C. (2005). Do parents respond in different ways when children feel different emotions? The emotional context of parenting. *Development and Psychopathology, 17*(2), 467-487.
- Ornaghi, V., Pepe, A., Agliati, A., & Grazzani, I. (2019). The contribution of emotion knowledge, language ability, and maternal emotion socialization style to explaining toddlers' emotion regulation. *Social Development, 28*(3), 581-598.
- Ornaghi, V., Conte, E., & Grazzani, I. (2020). Empathy in toddlers: the role of emotion regulation, language ability, and maternal emotion socialization style. *Frontiers in Psychology, 11*, 2844.
- Özen Uyar, R., Yılmaz Genç, M. M., & Aktaş Arnas, Y. (2018). Okul öncesi dönem çocukların duygu düzenleme ve duyguları anlama becerilerinin yordayıcısı olarak annelerin duygu sosyalleştirme davranışları. *Eğitim ve Bilim 43*(195). doi: 10.15390/EB.2018.7629
- Özkan, H. K. (2015). *Annelerin duygu sosyalleştirme davranışları ile çocukların benlik algısı ve sosyal problem çözme becerilerinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özkan, H. K., & Aksoy, A. B. (2017). An investigation of maternal emotion socialization behaviors, children's self-perceptions, and social problem-solving skills. *Eurasian Journal of Educational Research, 67*, 125-139.
- Özkan, S. (2019). *Okul öncesi dönemdeki çocukların duygu düzenleme becerileri ile ebeveynlerinin sosyal sorun çözme ve çocuklarının olumsuz duygularıyla başetme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Saarni, C. (2001). Cognition, Context, and Goals: Significant Components in Social-Emotional Effectiveness. *Social Development, 10*(1), 125-29.
- Seçer, Z., & Karabulut, N. (2016). Anne-babaların duygusal sosyalleştirme davranışları ile okul öncesi çocukların sosyal becerilerinin analizi. *Eğitim ve Bilim, 41*(185), 147-165.
- Sosa-Hernandez, L., Sack, L., Seddon, J. A., Bailey, K., & Thomassin, K. (2020). Mother and father repertoires of emotion socialization practices in middle childhood. *Journal of Applied Developmental Psychology, 69*, 101159.
- Spinrad, T. L., Eisenberg, N., Gaertner, B., Popp, T., Smith, C. L., Kupfer, A., ... & Hofer, C. (2007). Relations of maternal socialization and toddlers' effortful control to children's adjustment and social competence. *Developmental Psychology, 43*(5), 1170.
- Şeker, M. (2011). İstanbul'da yaşam kalitesi araştırması. İstanbul Ticaret Odası.
- Taylor, Z. E., Eisenberg, N., Spinrad, T. L., Eggum, N. D., & Sulik, M. J. (2013). The relations of ego-resiliency and emotion socialization to the development of empathy and prosocial behavior across early childhood. *Emotion, 13*(5), 822.
- Yaremych, H. E., & Volling, B. L. (2020). Sibling relationships and mothers' and fathers' emotion socialization practices: A within-family perspective. *Early Child Development and Care, 190*(2), 195-209.
- Zahn-Waxler, C. (2010). Socialization of emotion: Who influences whom and how? In A. Kennedy Root & S. Denham (Eds.), *The role of gender in the socialization of emotion: Key concepts and critical issues*. New Directions for Child and Adolescent Development, 128, 101-109. San Francisco: Jossey-Bass.
- Zaman, W., & Fivush, R. (2013). Gender differences in elaborative parent-child emotion and play narratives. *Sex roles, 68*(9-10), 591-604.

- Zava, F., Watanabe, L. K., Sette, S., Baumgartner, E., Laghi, F., & Coplan, R. J. (2020). Young children's perceptions and beliefs about hypothetical shy, unsociable, and socially avoidant peers at school. *Social Development, 29*(1), 89-109.
- Zeytinoglu, S., Calkins, S. D., Swingler, M. M., & Leerkes, E. M. (2017). Pathways from maternal effortful control to child self-regulation: The role of maternal emotional support. *Journal of Family Psychology, 31*(2), 170.





# Okul Öncesi Dönem Çocuklarına Yönelik Açık Oyun Alanlarının Karşılaştırılması (Denizli, Samsun, Sinop Örnekleri)<sup>1</sup>

## Comparison of Outdoor Playgrounds For Preschool Children (Denizli, Samsun, Sinop Examples)

Hülya GÜLAY OGELMAN<sup>1</sup>, Hande GÜNGÖR<sup>2\*</sup>, İlkay GÖKTAŞ<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Prof. Dr, Sinop Üniversitesi, [ogelman@sinop.edu.tr](mailto:ogelman@sinop.edu.tr), <https://orcid.org/0000-0002-4245-0208>

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Pamukkale Üniversitesi, [hgungor@pau.edu.tr](mailto:hgungor@pau.edu.tr), <https://orcid.org/0000-0002-3016-1775>

<sup>3</sup> Öğr. Gör., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, [ilkay.goktas@omu.edu.tr](mailto:ilkay.goktas@omu.edu.tr), <https://orcid.org/0000-0003-4701-455X>

Geliş tarihi/Received :06.12.2021

Kabul tarihi/Accepted: 30.06.2022

Yayın tarihi/Published: 30.06.2022

### ÖZET

Günümüzde pek çok nedenden dolayı kapalı alanlarda daha çok zaman geçiren çocukların sağlıklı gelişimleri için nitelikli açık oyun alanlarına erişimlerini sağlamak gereklidir. Nitelikli oyun alanlarının oluşturulmasındaki temel unsurlardan biri, var olan açık oyun alanlarının durumlarının belirlenmesidir. Bu bağlamda gerek eğitim kurumlarına gerek kamuya açık oyun alanlarının çeşitli faktörler doğrultusunda incelendiği çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu araştırmanın amacı, Denizli, Samsun ve Sinop illerindeki açık oyun alanlarının donanım ve güvenlik açısından karşılaştırılması olarak belirlenmiştir. Araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubuna dahil edilen oyun alanlarının belirlenmesi için basit rastgele örneklem seçimi kullanılmıştır. Buna göre araştırmanın çalışma grubu olarak, Denizli, Samsun ve Sinop belediyelerine ait toplam 26 açık çocuk oyun alanı, 15 bağımsız anaokulu açık oyun alanı ve içerisinde anasınıfı bulunan 13 ilkokul-ortaokul açık oyun alanı belirlenmiştir. Araştırmada veriler, “Oyun Alanları Derecelendirme Ölçeği” aracılığı ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre Sinop ilindeki oyun alan türlerinin hem donanım açısından hem de güvenlik açısından diğer illerden daha yüksek puana sahip olduğu görülmektedir. Her üç açık oyun alan türünde güvenlik açısından en düşük puanlara sahip ilin Samsun olduğu görülmektedir. İlkokul-ortaokul anasınıfı açık oyun alanı ve belediyeye ait çocuk açık oyun alanlarının, donanım açısından illere göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Oyun alanları, okul öncesi dönem, dış mekân oyunları.

### ABSTRACT

Today, it is necessary to provide access to qualified outdoor playgrounds for the healthy development of children who spend more time indoors for various reasons. One of the key factors in the creation of quality playgrounds is to determine the condition of existing outdoor playgrounds. The aim of this study is to compare the outdoor playgrounds in Denizli, Samsun and Sinop provinces in terms of hardware and security. In the research, descriptive survey model, one of the quantitative research methods, was used. In the study, a total of 26 outdoor playgrounds for Denizli, Samsun and Sinop municipalities, 15 independent kindergarten outdoor playgrounds and 13 primary school outdoor playgrounds with kindergarten were determined as the study group. The data in the study were collected through the “Playgrounds Rating Scale”. According to the results of the research, it is seen that playground types in Sinop province have higher scores than other provinces in terms of both equipment and security. It is seen that the province with the lowest scores in security in all three types of outdoor playgrounds is Samsun. Primary school kindergarten outdoor playgrounds and children's outdoor playgrounds belonging to the municipality do not differ significantly from provinces in terms of equipment.

**Keywords:** Playgrounds, preschool period, play.

<sup>1</sup> Bu çalışma, 24-25.03.2021 tarihlerinde Sakarya’da düzenlenen “International Congress of Early Childhood Outdoor Practices” kongresinde sözel bildiri olarak sunulmuştur.

## GİRİŞ

Doğumdan itibaren 'hareket' çocuklar için oldukça önemli bir ihtiyaçtır. Okul öncesi dönemde özellikle oyun, hareketi desteklemektedir (Aksoy, 2011). Oyun, çocuğun dünyaya uyum sağlamasında önemli bir araçtır (Yörükoğlu, 2010). Oyun çocuğun bilişsel, sosyal ve fiziksel gelişimlerinde rol oynar ve çocuğa eğlenceli ve doyurucu etkinlikler sağlayabilmektedir (Poppe, van Delden, Moreno, Reidsma, 2014). Çocuğun içinde bulunduğu ortam, oyun davranışlarını etkileyebilmektedir. Yaşamın ilk yıllarında oyunun çocuklar için önemi düşünüldüğünde, iyi organize edilmiş, çeşitli oyun materyallerine sahip ve güvenli oyun alanları ihtiyacı ortaya çıkmaktadır (Erbay ve Durmuşoğlu Saltalı, 2012; Tekkaya, 2001). Açık oyun alanları, çocuklara sunacağı açık uçlu oyun imkânları ile bilişsel ve kültürel kazanımları destekleyebilmektedir (Cutter-Mackenzie ve Edwards, 2013). Küçük Çocukların Eğitimi Ulusal Birliği (NAEYC), Ulusal Sağlık ve Güvenlik Performans Standartları (NHSPS) gibi erken çocukluk döneminde bakım ve eğitim konularında faaliyet gösteren uluslararası kuruluşlar, çocukların en ideal deneyimlerini, sağlıklı ve güvenli olan açık oyun alanlarında sağlayabileceklerine dikkat çekmiştir (Olsen ve Smith, 2017). Berg (2015), oyun alanlarının çocuklar için önemli ve hayati fırsatlar sunduğunu ve açık oyun alanlarının incelendiği çalışmaların artırılması gerektiğini vurgulamıştır. Ayrıca çocukların hareketsiz geçirdiği süreleri kısaltmak açısından açık oyun alanlarının profesyonel bir bakış açısı ile düzenlenmesi gerekliliğini ortaya koymuştur (Berg, 2015). Konu ile ilgili Norveç'te gerçekleştirilen bir diğer çalışmada (Bjørngen, 2015), bir anaokulundaki açık oyun zamanlarının çocukların iyi oluş ve oyunlara katılım düzeyleri üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırma sonuçlarında, fiziksel oyunların, çocuklarda sosyal ilişkileri, özerklik ve yaratıcı düşünme düzeylerini arttırdığı görülmektedir. Aynı çalışmada (Bjørngen, 2015), harekete dayalı deneyimlerin çocuklardaki iyi oluş düzeyini de arttırdığı belirlenmiştir.

Alan yazındaki konu ile ilgili araştırmalar, gerek okul öncesi eğitim kurumlarında bulunan gerekse kamuya açık olan oyun alanlarının çocukların çeşitli ihtiyaçlarını karşılayarak gelişimini çok boyutlu destekler niteliklerde hazırlanmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır. Nitelikli hazırlanan açık oyun alanları, okul öncesi eğitimin, çevre eğitimi uygulamalarının kalitesini arttıracak ve çocukların sağlıklı gelişimini destekleyecektir. Oyun genel olarak çocuğun gelişim alanlarını eş zamanlı desteklemekle birlikte açık alan oyunları, okul öncesi eğitim programının kalitesini belirleyen unsurlardan biri olarak kabul edilmektedir (Taylor ve Morris, 1996). Nitelikli oyun alanlarının oluşturulmasında, oyun alanının büyüklüğü, oyun alanındaki materyallerin özellikleri, sayısı, çocuk sayısı, çocukların gelişim özellikleri ve bireysel farklılıkları dikkate alınmalıdır (Türkan ve Önder, 2011). Oyun alanlarının işlevselliğini arttıracak bir diğer unsur, yetişkin rehberliğidir (Bjørngen, 2015). Hunter, Graves ve Bodensteiner (2017), öğretmenlerin, anne-babaların ve okul idarecilerinin açık oyun alanları ve burada kazanılan deneyimlere yönelik farklı bakış açılarının olduğunu belirlemişlerdir. Ayrıca yetişkinlerin bakış açılarındaki farklılığın, çocuklara sağlanan imkânlar ve rehberliği de doğrudan etkileyebileceği, bu noktada yetişkinlerin açık oyun alanları hakkında bilgilendirilmelerinin, konu ile ilgili nitelikli deneyimler kazanmalarının çocukların gelişimi açısından gerekli olduğu belirtilmiştir (Hunter, Graves ve Bodensteiner, 2017).

Günümüzde çeşitli sebeplerle kapalı alanlarda daha çok zaman geçiren çocukların sağlıklı gelişimleri için nitelikli açık oyun alanlarına erişimlerini sağlamak gereklidir. Nitelikli oyun alanlarının oluşturulmasındaki temel unsurlardan biri, var olan açık oyun alanlarının durumlarının belirlenmesidir. Konu ile ilgili Türkiye'de son yıllarda yapılan çalışmalarda artış olduğu görülmektedir (Aksoy, 2011; Başaran Uysal, 2015; Başbay, 2012; Duman ve Koçak, 2013; Gülay Ogelman ve diğ., 2016; Koçan ve Çorbacı, 2012; Özgüner ve Şahin, 2009; Öztürk Samur ve İnal Kızıltepe, 2018). Ancak gerek eğitim kurumlarına gerek kamuya açık oyun

alanlarının çeşitli faktörler doğrultusunda incelendiği çalışmalara duyulan ihtiyaç devam etmektedir. Bu bağlamda araştırmanın amacı, Denizli, Samsun ve Sinop illerindeki açık oyun alanlarının donanım ve güvenlik açısından karşılaştırılması olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın alt problemleri aşağıda belirtilmektedir:

1. Denizli, Samsun ve Sinop illerindeki açık oyun alanlarının donanım düzeyleri nasıldır?
2. Denizli, Samsun ve Sinop illerindeki açık oyun alanlarının güvenlik düzeyleri nasıldır?
3. Buldukları illere göre çocuk oyun alanlarının donanım düzeyi istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
4. Buldukları illere göre çocuk oyun alanlarının güvenlik düzeyi istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

## YÖNTEM

### Araştırma Modeli

Denizli, Samsun ve Sinop illerindeki açık oyun alanlarının donanım ve güvenlik açısından incelenip karşılaştırıldığı bu araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. Karasar (2006), tarama modelini, bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan model olarak tanımlamaktadır.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın örneklem grubunun belirlenmesinde kolay ulaşılabilirlik kriteri dikkate alınmıştır. Bu bağlamda, araştırmada, çalışma grubuna dahil edilen oyun alanları uygun örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel (2016), uygun örnekleme yöntemini, araştırmacının kolayca ulaşabileceği ortamlardan veri toplayabilmesi olarak ifade etmektedir. Buna göre araştırmanın çalışma grubu olarak, Denizli, Samsun ve Sinop belediyelerine ait toplam 26 açık çocuk oyun alanı, 15 bağımsız anaokulu açık oyun alanı ve içerisinde ana sınıfı bulunan 13 ilkokul-ortaokul açık oyun alanı belirlenmiştir.

Tablo 1. Açık Oyun Alan Türlerinin İllere Göre Dağılımı

Şehir	Bağımsız anaokulu açık oyun alanı	İlkokul-ortaokul ana sınıfı açık oyun alanı	Belediyeye ait açık çocuk oyun alanı
Denizli	5	5	10
Samsun	5	5	10
Sinop	5	3	6
<b>Toplam</b>	<b>15</b>	<b>13</b>	<b>26</b>

### Veri Toplama Aracı

**Oyun Alanları Derecelendirme Ölçeği:** Araştırmada veriler, Frost, Wortham ve Reifel, (2001) tarafından geliştirilmiş Oyun Alanları Derecelendirme Ölçeği aracılığı ile toplanmıştır. Ölçek, *Oyun alanı kullanım bakımından iyi durumda ve nispeten güvenli midir?*, *Oyun alanı neleri içermektedir?* ve *Oyun alanının çocuklara katkıları nelerdir?* olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Oyun Alanı Değerlendirme Ölçeği'nin *Oyun alanı neler içermektedir?* ve *Oyun alanı iyi ve güvenli koşullara sahip mi?* alt boyutları Başbay (2012) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Araştırmada ölçeğin Türkçe'ye uyarlanan iki bölümü kullanılmıştır. Başbay (2012), ölçeğin Türkçe uyarlama çalışmasında, öncelikle içerik ve yapı geçerliği ile bağımsız

değerlendiriciler arasındaki güvenilirliği test etmiştir. Başbay (2012), ayrıca ölçeğinin güvenilirliğini iç tutarlık Cronbach Alfa Katsayısı ile belirlemiştir. Oyun Alanı Değerlendirme Ölçeğinin iç tutarlığı ‘Oyun alanı neler içermektedir?’ alt boyutu için .86, ‘Oyun alanı iyi ve güvenli koşullara sahip mi?’ alt boyutu için .90 ve toplam ölçek için güvenilirlik katsayısı .93 olarak bulunmuştur.

Araştırmanın verileri, çalışma grubundaki eğitim kurumlarının açık oyun alanlarının Oyun Alanı Değerlendirme Ölçeği’nde belirtilen maddeler doğrultusunda gözlemlenmesi ile elde edilmiştir. Ölçek maddeleri 0 ile 5 arasında derecelendirilmiştir. Ölçekte; “0: Yok; 1: Bazı öğeler mevcut fakat işlevsel değil; 2: Zayıf; 3: Orta; 4: İyi; 5: Bütün öğeler mevcut, mükemmel kullanım şeklinde”, puanlandırılmaktadır. Ölçeğin her iki bölümünden alınacak en düşük puan 0 iken en yüksek puan 100’dür. Gerçekleştirilen bu çalışmada, Oyun Alanı Değerlendirme Ölçeğinin iç tutarlık katsayısı .90, ‘Oyun alanı neler içermektedir?’ alt boyutu için .82, ‘Oyun alanı iyi ve güvenli koşullara sahip mi?’ alt boyutu için .87 olarak hesaplanmıştır.

### Verilerin Toplanması

Her bir araştırmacı kendi bulunduğu illerdeki açık oyun alanlarını yaklaşık yarım saat gözlemlemiştir. Bu gözlemler sırasında açık oyun alanları, ölçek maddeleri dikkate alınarak 0-5 puan aralığında değerlendirilmiştir. Verilerin güvenilirliği açısından araştırmacılar gözlem yaptıkları oyun alanlarını fotoğraflamış, bu fotoğrafların okul öncesi eğitim alanında yüksek lisans mezuniyetine sahip bağımsız değerlendirmeciler tarafından puanlandırılması sağlanmıştır. Ölçek değerlendirilmesinde bağımsız değerlendirici ile araştırmacılar arasındaki güvenilirlik *Görüş Birliği/ Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı* formülü kullanılarak hesaplanmış (Miles ve Huberman, 2015), analizi sonucu %81 olarak belirlenmiştir.

### Veri Analizi

Araştırmanın bulguları SPSS 22.0 paket programında analiz edilmiştir. Araştırma verilerinin hangi testler ile test edilmesinin belirlenmesi için değişkenlerin Normallik Testleri gerektiğinden çalışmada üç tür açık oyun alanı için ayrı ayrı Tek Örneklem Kolmogorov-Smirnov Testi uygulanmıştır. Elde edilen Kolmogorov-Smirnov Testi analizi sonunda Bağımsız anaokulu açık oyun alanı puanları ( $K-S(Z)=.120$ ), İlkokul/Ortaokul anasınıflı açık oyun alanı puanlarının ( $K-S(Z)=.102$ ) ve Belediyeye ait çocuk açık oyun alanı puanlarının ( $K-S(Z)=.094$ ) normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. ( $p < 0.05$ ). Bu nedenle analizler nonparametrik testlerden Kruskal Wallis H Testi ile yapılmıştır. Gruplararası varyansın eşit olmamasından dolayı, gruplar arasındaki farklılıkların belirlenmesine ilişkin Post-Hoc tekniklerinden Tamhane’s 2 uygulanmıştır (Kayri, 2009).

## BULGULAR

Tablo 2. Denizli, Samsun ve Sinop İllerindeki Açık Oyun Alanlarının Donanım Düzeylerinin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Oyun Alanı Türü	Şehir	n	$\bar{X}$	ss
Bağımsız anaokulu açık oyun alanı	Denizli	5	61.40	19.01
	Samsun	5	38.60	11.46
	Sinop	5	79.00	18.78
<b>Toplam</b>		15	59.67	23.12
İlkokul/Ortaokul anasınıfı açık oyun alanı	Denizli	5	24.40	21.19
	Samsun	5	20.00	11.18
	Sinop	3	73.00	21.79
<b>Toplam</b>		13	33.92	27.77
Belediyeye ait çocuk açık oyun alanı	Denizli	10	37.40	14.19
	Samsun	10	41.40	12.41
	Sinop	6	51.83	19.97
<b>Toplam</b>		26	42.26	15.48

Tablo 2 incelendiğinde, Sinop ilindeki bağımsız anaokulu ( $\bar{X} = 79$ ), ilkokul/ortaokul anasınıfı ( $\bar{X} = 73$ ) ve belediyeye ait oyun alan türlerinin ( $\bar{X} = 51.83$ ) donanım açısından Samsun ve Denizli'ye göre daha yüksek puana sahip olduğu görülmektedir. Tablo 2'ye göre bağımsız anaokullarına, ilkokul-ortaokul anasınıfına bağlı oyun alanlarında donanım açısından en düşük puan ortalamasına sahip olan il, Samsun'dur. Belediyeye ait çocuk oyun alanı açısından en düşük donanım puan ortalamasına sahip olan ilin Denizli olduğu görülmektedir.

Denizli, Samsun ve Sinop illerinde bulunan açık oyun alanlarının güvenlik düzeyleri Tablo 3'de belirtilmektedir.

Tablo 3. Denizli, Samsun ve Sinop İllerindeki Açık Oyun Alanlarının Güvenlik Düzeylerinin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Oyun Alanı Türü	Şehir	n	$\bar{X}$	ss
Bağımsız anaokulu açık oyun alanı	Denizli	5	81.20	13.98
	Samsun	5	63.20	11.67
	Sinop	5	98.20	1.79
<b>Toplam</b>				
İlkokul/Ortaokul anasınıfı açık oyun alanı	Denizli	5	66.40	13.01
	Samsun	5	22.40	17.61
	Sinop	3	100.00	0.00
<b>Toplam</b>		13	57.23	
Belediyeye ait çocuk açık oyun alanı	Denizli	10	71.60	14.05
	Samsun	10	65.20	17.91
	Sinop	6	87.50	11.08
<b>Toplam</b>			72.80	16.94

Tablo 3'e göre, Sinop ilindeki bağımsız anaokulu ( $\bar{X} = 98.20$ ), ilkokul/ortaokul anasınıfı ( $\bar{X} = 100$ ) ve belediyeye ait oyun alan türlerinin ( $\bar{X} = 71.60$ ) güvenlik açısından Samsun ve Denizli'den daha yüksek puana sahip olduğu, Samsun ilindeki açık oyun alanlarının ise en düşük puana sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 4. Açık Oyun Alanlarının Donanım Düzeylerinin Denizli, Samsun ve Sinop illerine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Oyun Alanı Türü	Şehir	n	Sıra Ortalaması	ss	X <sup>2</sup>	p	Anlamli Fark
Bağımsız anaokulu açık oyun alanı	Denizli	5	8.5	23.12	8.323	0.016*	Samsun-Sinop
	Samsun	5	3.7				
	Sinop	5	11.8				
İlkokul/Ortaokul anasınıfı açık oyun alanı	Denizli	5	6.00	27.76	5.705	0.058	
	Samsun	5	5.20				
	Sinop	3	11.67				
Belediyeye ait çocuk açık oyun alanı	Denizli	10	10.95	15.47	2.774	0.250	-
	Samsun	10	13.65				
	Sinop	6	17.50				

\* p<0.05

Tablo 4'de Kruskal Wallis H Testi sonuçlarına göre bağımsız anaokulu açık oyun alanlarının donanım düzeyleri, Sinop, Samsun ve Denizli'ye göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır ( $X^2=8.323$ ,  $p<0.05$ ). Kruskal Wallis H Test sonuçlarında görülen anlamlı farklılığın kaynağını belirleyebilmek için Post-hoc tekniklerinden Tamhane uygulanmıştır. Analiz sonuçlarına göre Samsun ve Sinop illerinde bulunan bağımsız anaokulu açık oyun alanları arasında donanım açısından, Sinop lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, Sinop ilindeki bağımsız anaokulu açık oyun alanlarının, Samsun ve Denizli'ye göre donanım düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 4'e göre ilkokul/ortaokul anasınıfı açık oyun alanı ve belediyeye ait çocuk açık oyun alanlarında, donanım düzeyi açısından üç il arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılık belirlenmemiştir.



Tablo 5. Açık Oyun Alanlarının Güvenlik Düzeylerinin Denizli, Samsun ve Sinop illerine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Oyun Alanı Türü	Şehir	n	Sıra Ortalaması	ss	X <sup>2</sup>	p	Anlamlı Fark
Bağımsız anaokulu açık oyun alanı	Denizli	5	7.30	17.736	10.573	0.005*	Samsun-Sinop
	Samsun	5	3.80				
	Sinop	5	12.90				
İlkokul/Ortaokul anasınıfı açık oyun alanı	Denizli	5	7.90	34.02	10.369	0.006*	Samsun-Sinop Denizli-Sinop
	Samsun	5	3.10				Denizli-Samsun
	Sinop	3	12.00				
Belediyeye ait çocuk açık oyun alanı	Denizli	10	12.70	16.94	6.108	0.047*	Samsun-Sinop
	Samsun	10	10.40				
	Sinop	6	20.00				

\* p&lt;0.05

Kruskal Wallis H Testi sonuçlarına göre bağımsız anaokulu ( $X^2=10.573$ ,  $p<0.05$ ), ilkokul/ortaokul içerisinde anasınıfı ( $X^2=10.369$ ,  $p<0.05$ ) ve belediyeye ait çocuk açık oyun alanlarının ( $X^2=6.108$ ,  $p<0.05$ ) güvenlik düzeyleri, buldukları illere göre istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Kruskal Wallis H Test sonuçlarında görülen anlamlı farklılığın kaynağını belirleyebilmek için yapılan Post-hoc tekniklerinden Tamhane analiz sonuçlarına göre Samsun ve Sinop illerinde bulunan bağımsız anaokulu ve belediyeye ait çocuk açık oyun alanları arasında güvenlik boyutu açısından anlamlı bir fark bulunmaktadır. Tablo 5’de Samsun-Sinop, Denizli-Sinop ve Denizli-Samsun illerindeki ilkokul/ortaokul anasınıfı açık oyun alanlarının güvenlik açısından anlamlı olarak farklılaştığı söylenebilir.

## TARTIŞMA VE SONUÇ

Denizli, Samsun ve Sinop illerindeki açık oyun alanlarının donanım ve güvenlik açılarından incelendiği bu araştırmanın sonuçlarına göre Sinop ilindeki bağımsız anaokulu, ilkokul/ortaokul anasınıfı belediyeye ait oyun alanlarının donanım açısından daha yüksek puana sahip olduğu görülmektedir. Bağımsız anaokullarına, ilkokul-ortaokul anasınıfına bağlı oyun alanlarında donanım açısından en düşük puan ortalamasına sahip olan il Samsun’dur. Belediyeye ait çocuk oyun alanı açısından en düşük donanım puan ortalamasına sahip olan ilin Denizli olduğu görülmektedir. Benzer bir bulgu, güvenlik açısından da elde edilmiştir. Sinop’taki bağımsız anaokulu, ilkokul/ortaokul anasınıfı ve belediyeye ait oyun alan türlerinin güvenlik açısından daha yüksek puan ortalamasına sahip olduğu, Samsun ilindeki açık oyun alanlarının ise en düşük puan ortalamasına sahip olduğu belirlenmiştir. İlkokul/ortaokul anasınıfı açık oyun alanı ve belediyeye ait çocuk açık oyun alanlarında, donanım düzeyi açısından üç il arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılık belirlenmemiştir.

Bağımsız anaokulu açık oyun alanlarının donanımları, buldukları il ile göre anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir. Samsun ve Sinop illerinde bulunan bağımsız anaokulu açık oyun alanları arasında donanım açısından Sinop lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Ayrıca Samsun ve Sinop illerinde bulunan bağımsız anaokulu ve belediyeye ait çocuk açık oyun

alanları arasında güvenlik açısından Samsun aleyhine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Üç ildeki ilkokul/ortaokul anasınıfları açık oyun alanlarında güvenlik açısından Sinop lehine anlamlı farklılık olduğu ortaya konulmuştur. Görüldüğü gibi Sinop ili, açık oyun alanlarının Denizli ve Samsun'a göre donanım ve güvenlik açısından daha avantajlı olduğu söylenebilir. Konu ile ilgili yapılan çalışmalarda illere göre oyun alanlarının özelliklerinin değişebildiğine yönelik sonuçların elde edildiği görülmektedir. Aksoy (2011) tarafından sekiz ildeki çocuk oyun alanları ile ilgili yapılan çalışmalar derlenmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre sekiz ilde oyun alanları ile ilgili önemli eksiklikler (nicelik ve nitelik açısından yetersizlik, kum ve su gibi oyun araçlarının olmaması vb.) olduğu belirlenmiştir. Duman ve Koçak (2013) tarafından Konya'da gerçekleştirilen çalışmada, oyun alanlarının büyük çoğunluğunda materyallerin sayısı ve çeşitliliği ile güvenlik yönünden eksikliklerin başta olmak üzere yetersizliklerin olduğu belirlenmiştir. Özgüner ve Şahin'in (2009) Isparta'daki oyun alanlarını ele aldıkları çalışmada, oyun alanlarının sahip oldukları fiziki özellikler ile bitkisel ve yapısal tasarım açısından çocukların gelişim alanlarını destekleme açısından yetersiz olduğu belirtilmiştir. Başbay (2012) tarafından Ankara'nın Çankaya ve Yenimahalle ilçelerinde gerçekleştirilen çalışmada, resmi ve özel okulların açık oyun alanlarında donanım açısından önemli eksikliklerin olduğu belirtilmiştir. Öztürk Samur ile İnal Kızıltepe (2018) tarafından Aydın'da yapılan çalışmada, oyun alanlarının bakımsızlığına, engelli çocuklar için güvenlik açısından dezavantajlı oluşlarına dikkat çekilmiştir. Koçan ve Çorbacı (2012), Uşak ilindeki Kemalöz mahallesindeki çocuk oyun alanlarını inceledikleri çalışmada, oyun alanlarının birçoğunun niteliksel olarak yetersiz olduğunu ifade etmiştir. Türkan ve Önder (2011), Balıkesir'de gerçekleştirdikleri çalışmada, oyun alanlarının tasarımları ve sahip olduğu fiziksel özellikler açısından yetersiz oldukları belirtilmektedir. Araştırmada, oyun alanlarındaki bu yetersizliklerin, gelişimi desteklemek açısından dezavantajlı olduğu ifade edilmiştir (Türkan ve Önder, 2011). Gülay Ogelman, Güngör, Körükçü, Erten Sarıkaya ve Erol (2016) Denizli'de gerçekleştirdikleri çalışmada, resmi bağımsız anaokulları ile içerisinde anasınıfları bulunan ilkokul ve ortaokulların açık oyun alanlarını karşılaştırmıştır. Araştırma sonuçlarında, oyun alanı ve oyun alanı içerisinde bulunan materyaller bakımından hem bağımsız anaokulları hem de içerisinde anasınıfları bulunan ilkokul ve ortaokul açık oyun alanlarında önemli eksikliklerin olduğu ifade edilmiştir. Gülay Ogelman Güngör, Körükçü, Erten Sarıkaya ve Erol (2016), ayrıca çeşitli standartlar ve güvenlik açısından da resmi bağımsız anaokullarının, anasınıflarına göre açık oyun alanlarının daha iyi durumda bulunmasına karşılık iki kurumdaki açık oyun alanlarının da yetersiz olduğunu belirtmiştir.

Gerek bu çalışmada gerekse konu ile ilgili yapılan çalışmalarda, Türkiye'deki farklı coğrafi bölgelerdeki çeşitli illerde açık oyun alanlarının ele alındığı çalışmaların gerçekleştirildiği görülmektedir. Konu ile ilgili çalışmalar son yıllarda artış göstermiştir. Bu durum, araştırmacıların Türkiye genelindeki açık oyun alanlarının özelliklerine yönelik ilgilerini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte araştırmaların bulguları, açık oyun alanlarında Türkiye genelinde önemli eksikliklerin olduğunu göstermesi açısından ortak yönler barındırmaktadır. Konu ile ilgili çalışmaların çok sayıda oluşu ve bulgularının yetersizlik açısından ortak yönler sahip olması, konunun toplum genelini ilgilendiren önemli boyutunu ortaya koymaktadır. Nitekim Başaran Uysal (2015), Çanakkale'de çocuk oyun alanlarının geliştirilmesine yönelik gerçekleştirilen "2010-2014 Çanakkale Çocuk Oyun Alanlarının Geliştirilmesi Eylem Planı'nın" kentteki yaşam kalitesinin yükselmesine, yetkililerin daha çok çocuk odaklı düşünmesine yol açabildiğini ifade etmiştir. Sungur ve Czaplinska (2018), "herkes için tasarlanmış çocuk parkları" kavramına dikkat çekmiş, oyun alanlarının tüm çocuklara hitap edebilmesi gerektiğini belirtmiş, tasarım, zemin, malzeme, renk ve donanım seçimleri açısından normal gelişim özelliği gösteren ve göstermeyen çocuklara yönelik olan bir model



sunmuşlardır. Açık oyun alanları, çocukların hareket ihtiyaçlarının karşılanması yanı sıra çevre eğitimi açısından da önem taşımaktadır. Beattie (2015), çevre eğitiminin çocukların aşına olduğu açık alanlarda yapılması gerektiğini belirterek açık oyun alanlarının niteliğine dikkat çekmiştir. Öğretmenler de özellikle yapılandırılmamış açık oyun alanlarının hem eğitsel amaçlara ulaşmak hem çocuklara kaliteli oyun fırsatları sunmak hem de çevre eğitimi gerçekleştirebilmek açısından gerekli görmekte-dirler (Ernst, 2014). Dolayısıyla okul öncesi eğitim kurumlarına ve kamuya ait açık oyun alanları, çocuklarının oyun, hareket ihtiyaçlarını en iyi şekilde karşılayabilmeleri, gelişimlerinin desteklenmesi, doğayı tanıyabilmeleri gibi birçok yönden büyük önem taşımaktadır. Çalışma bulguları, Türkiye genelindeki açık oyun alanlarına yönelik araştırmaların devamlılığa duyulan ihtiyacı ortaya koymaktadır. Bununla birlikte açık oyun alanlarının donanım, güvenlik başta olmak üzere tüm çocuklara hitap edecek özelliklere sahip olması gereklidir. Bununla ilgili Milli Eğitim Bakanlığı, Belediyeler, Sivil toplum kuruluşları ortak projeler gerçekleştirebilir.

## KAYNAKÇA

- Aksoy, Y. (2011). Çocuk Oyun Alanları Üzerine Bir Araştırma İstanbul, Isparta, Eskişehir, Erzurum, Kayseri, Ankara, Zonguldak ve Trabzon İlleri Örneği. *İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi*, 3(11), 82-106.
- Başaran Uysal, A. (2015). Çocuk oyun alanlarının geliştirilmesinde bir yerel katılım deneyimi. *Megaron*, 10(3), 423-439.
- Başbay, A. M. (2012). *Ankara ili sınırları içindeki özel ve resmi anasınıfı ve anaokulu bahçelerinin kullanım yönünden incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Beattie, A. E. (2015). A Young Child's Perspectives on Outdoor Play: A Case Study from Vancouver, British Columbia. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 3(1), 38-53.
- Berg, S. (2015). Children's activity levels in different playground environments: an observational study in four canadian preschools. *Early Childhood Educational Journal*, 43, 281-287.
- Björger, K. (2015). Children's well-being and involvement in physically active outdoors play in a norwegian kindergarten: playful sharing of physical experiences. *Child Care in Practice*, 21(4), 305-323.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K. E., Akgün, E. Ö., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2016). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cutter-Mackenzie, A., & Edwards, S. (2013). Toward a model of early childhood environmental education: foregrounding, developing, and connecting knowledge through play-based learning. *The Journal of Environmental Education*. 44(3), 195-213.
- Duman, G., ve Koçak, N. (2013). Çocuk oyun alanlarının biçimsel özellikleri açısından değerlendirilmesi (Konya İli Örneği). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 64-81.
- Erbay, F., ve Durmuşoğlu Saltalı, N. (2012). Altı yaş çocuklarının günlük yaşantılarında oyunun yeri ve annelerin oyun algısı. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 249-264.
- Ernst, J. (2014). Early childhood educators' preferences and perceptions regarding outdoor settings as learning environments. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 2(1), 97-125.
- Frost, J. L., Wortham, S., & Reifel, S. (2001). *Play and child development*. Prentice-Hall, Inc., Upper Saddle River, New Jersey.
- Gülay Ogelman, H., Güngör, H, Körükçü, Ö, Erten Sarıkaya, H ve Erol, A. (2016). *Resmi Bağımsız Anaokulları ile Anasınıfları Bulunan İlkokul ve Ortaokulların Açık Oyun Alanlarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi*. V. International Symposium on Social Studies Education Proceedings, 318-329.
- Hunter, J., Graves, C., ve Bodensteiner, A. (2017). Adult perspectives on structured vs. unstructured play in early childhood environmental education. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 5(1), 89-92.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi* (16. Baki), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kayri, M. (2009). Araştırmalarda gruplar arası farkın belirlenmesine yönelik çoklu karşılaştırma (post-hoc) teknikleri. *Journal of Social Science*, 19 (1), 51-64.
- Koçan, N., & Çorbacı, Ö. L. (2012). *Uşak ili Kemalöz Mahallesi'nde çocuk oyun alanlarının niteliğinin CBS ile irdelenmesi*. IV.Uzaktan Algılama ve Coğrafi Bilgi Sistemeleri Sempozyumu , Zonguldak, Turkey, pp.15.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi* (2. Baskı). (S. Akbaba-Altun ve A. Ersoy, Çev.) Ankara: Pegem Akademi.

- Olsen, H. & Smith, B. (2017) Sandboxes, loose parts, and playground equipment: a descriptive exploration of outdoor play environments, *Early Child Development and Care*, 187:5-6, 1055-1068.
- Özgüner, H., ve Şahin, C. (2009). Isparta kent merkezindeki çocuk oyun alanlarının mevcut durumu ve çocukların bu alanlara karşı davranış biçimleri. *Süleyman Demirel Üniversitesi Orman Fakültesi Dergisi*, 1, 129-143.
- Öztürk Samur, A., ve İnal Kızıltepe, G. (2018). Aydın ilindeki çocuk oyun alanlarının incelenmesi. *Social Sciences Research Journal*, 7(1), 31-46.
- Poppe, R., van Delden, R., Moreno, A., & Reidsma, D. (2014). *Interactive playgrounds for children*. In *Playful user interfaces* (pp. 99-118). Springer, Singapore.
- Sungur, A., ve Czaplinska, P. (2018). Designing playgrounds for all. *Megaron*, 13(3), 459-469.
- Tekkaya, E. (2001). Tasarlanmış çocuk hakları: Ankara çocuk oyun alanları. *Milli Eğitim Dergisi*, 151.
- Taylor, S. I., ve Morris, V. G. (1996). Outdoor Play in Early Childhood Education Settings: Is It Safe and Healthy for Children? *Early Childhood Education Journal*, 23(3), 153-158.
- Türkan, E. E., ve Önder, S. (2011). Balıkesir kenti çocuk oyun alanlarının irdelenmesi. *Tekirdağ Ziraat Fakültesi Dergisi*, 8(3), 69-80.
- Yörükoğlu, A., (2010). *Çocuk ruh sağlığı-çocuk yetiştirme sanatı ve kişilik gelişimi*. Özgür Yayınları, İstanbul.



## 0-6 Yaş Çocuk İstismarının Basılı Medyaya Yansımasının Araştırılması<sup>1</sup>

### Investigation of The Reflection of 0-6 Years Old Child Abuse on Printed Media

Seda Nur Özbey<sup>2</sup>, Serpil Pekdoğan<sup>3</sup>

<sup>2</sup> Öğr. Gör. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Gemerek Meslek Yüksekokulu, Çocuk Gelişimi Bölümü, [sedanurozbey@cumhuriyet.edu.tr](mailto:sedanurozbey@cumhuriyet.edu.tr), <https://orcid.org/0000-0002-9160-8294>, \* Sorumlu yazar

<sup>3</sup> Doç. Dr. İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, [serpil.pekdogan@inonu.edu.tr](mailto:serpil.pekdogan@inonu.edu.tr), <https://orcid.org/0000-0003-0027-3001>

Geliş tarihi/Received :20.11.2021

Kabul tarihi/Accepted: 30.06.2022

Yayın tarihi/Published: 30.06.2022

#### ÖZET

Araştırma son beş yıl içerisinde basılı medyaya yansıyan 0-6 yaş dönemi çocuk istismar haberlerini incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma medyada yer alan haberlerin incelenmesi amacı ile gerçekleştirildiğinden nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evrenini 0-6 yaş dönemi çocuk istismar haberleri oluştururken, örneklemini ise ulaşılan haberler oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen bilgi formu kullanılmış olup, incelenen her bir haber için bilgi formları tek tek doldurulmuştur. Araştırma kapsamında toplanan veriler SPSS 24.0 programı kullanılarak frekans ve yüzde tablolarına dönüştürülerek incelenmiştir. Araştırma sonucunda medyaya son 5 yıl içerisinde yansıyan haberlerde kız çocuklarının daha çok istismara maruz kaldığı, istismara maruz kalan çocukların yaşlarının ortalama 2,69 olduğu, basılı medyada istismar çeşitlerinden daha çok fiziksel istismar haberlerinin yer aldığı, istismarı uygulayanların daha çok ebeveynler olduğu ve mağdurların istismar sonrasında gizleme/ifade edememe davranışında buldukları sonuçlarına ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Çocuk istismarı, 0-6 yaş, basılı medya

#### ABSTRACT

The research was carried out to examine the news of child abuse between the ages of 0-6, which was reflected in the printed media in the last five years. Since the research was carried out by examining the news in the media, it was carried out using the document analysis model, one of the qualitative research methods. While the universe of the research consists of news about child abuse for the age of 0-6, the sample is the news reached. In the research, an information form developed by the researcher was used as a data collection tool, and information forms were filled one by one for each news analyzed. The data collected within the scope of the research were analyzed by converting them into frequency and percentage tables using the SPSS 24.0 program. As a result of research reflected in the news media showed more abuse of girls in the last 5 years, the average age of children who have been abused 2,69 is more of the types of abuse physical abuse in the printed media of the news involving the parents of the victims in the aftermath of abuse, and abuse of those who hide/ unable to express they were found in the behavior results that have been achieved.

**Keywords:** Child abuse, 0-6 years, printed media

<sup>1</sup> Bu çalışma ikinci yazar danışmanlığındaki birinci yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

## GİRİŞ

Toplumların güçlü olmaları ve varlıklarını devam ettirmeleri o toplumu oluşturan bireylerin katkıları ile olmaktadır. Bireylerin bedenen ve ruhen sağlıklı olması hali ise o toplumun refahını ve gelişmişliğini etkileyen doğrudan etmenler arasında gösterilebilir. Bir toplumdaki bireyler ne kadar donanımlı olursa toplumların refah ve gelişmişlik seviyesi de ona paralel bir gelişim göstererek artacaktır. Bireylerin donanımlı olabilmesi için yapılabilecek en önemli yatırımlar ise çocuklarımız üzerinedir. Geleceğin toplumunu şekillendirecek olan bugünün çocuklarının bedenen ve ruhen sağlıklı olması hali ise gelişimin en hızlı olduğu, bedensel, sosyal, bilişsel gelişimin yanı sıra karakter ve kişilik gelişimleri gibi hem fizyolojik hem de psikolojik gelişimlerinin temellerinin atıldığı 0-6 yaş arası okul öncesi dönem olarak da adlandırılan zaman aralığı ile doğrudan ilgilidir. Toplumun en küçük birimi olan ailelere çocukların bedenen ve ruhen iyi yetişmeleri sürecinde önemli görev ve sorumluluklar düşmektedir. Toplumların geleceklerinin sağlam temel üzerine olmaları ve sağlıklı olabilmeleri için çocukların eğitim ihtiyaçlarının karşılanması sürecinde onların bedensel ve ruhsal sağlıklarını koruyarak gerçekleşmesi dikkat edilmesi gereken en önemli unsurlar arasında gelmektedir.

Toplumun geleceğinde bu kadar etkin bir söz payına sahip olan çocukların fiziksel ve ruhsal olarak sağlıklı bireyler olarak yetişmesi, kendi değerlerinin farkında olan ve bu değerleri hem kendi hem de toplum namına yararlı olarak kullanabilmesi ancak bireylerin yetiştiği çevre tarafından sağlanan iyi koşullarla mümkün olmaktadır. Bireylerin bu kapsamlı gelişim sürecinde ebeveynler, öğretmenler bakım verenler ya da yetişkinlerin çocuklara karşı tutumları onların gelişimlerini doğrudan etkileyen etmenler arasında yer almakla birlikte bu süreçte çocukların haklarını bilerek ya da bilmeyerek ihlal edilebilmekte, onların gelişimlerini olumsuz etkileyecek tutum ve davranışlar içerisinde olabilmektedirler.

Türkiye’de ve tüm dünyada gözlemlenen ve toplumsal bir sorun olan çocuk ihmal ve istismarı çocukların yaşamlarında unutulmayacak izler bırakan bir olgudur. Kempe ve Helfer (1972) çocuk istismarı ve ihmali; ebeveynler ya da çocuğa bakım verenler tarafından girilen eylemler ya da eylemsizlikler sonucunda çocukların kaza dışı zarar görmeleri olarak tanımlamışlardır. Çocuk istismarı, çocuğu dövmek, cinsel veya sözlü olarak taciz etmek gibi eylemleri içeren, ebeveynler ya da çocuğa bakım verenlerin çocuğa karşı uygunsuz bir şekilde yaptıkları suç eylemleri için kullanılan ve çocuklar için büyük acılara sebep olan bir terimdir (McCoy ve Keen, 2013; Myers, 1998). Dünya Sağlık Örgütü tarafından, çocuk ihmal ve istismarı ‘kötü muamele’ kavramı içerisinde ele alınmış ve 18 yaş altındaki çocukların sağlığına, hayatlarına devam etmelerini engelleyen, gelişimlerini olumsuz etkileyerek zarar verici her türlü fiziksel, duygusal, cinsel istismar ve ihmal davranışları olarak tanımlamıştır. Aynı zamanda yapılan uluslararası çalışmalar 2-4 yaş aralığındaki her 4 çocuktan 3’ünün ebeveynleri ya da bakım verenleri tarafından düzenli olarak fiziksel cezaya, psikolojik şiddete maruz kaldığını ve her 13 erkekten 1’inin çocukluğunda cinsel istismar mağdurları olduğu rapor edilmiştir (World Health Organization, 2020). İhmal ve istismar tanımları ülkelerin kültürlerine ve yaşam biçimlerine göre tanımlamada farklılıklar içermekle birlikte hangi ülkeden olursa olsun ihmal ve/veya istismar sonucunda bireylerin hayatlarında aynı olumsuz etkiye sebep olduklarını söyleyebiliriz. Çocuk istismarını fiziksel, duygusal ve cinsel istismar başlıkları altında inceleyebiliriz.

Çocuk fiziksel istismarı ebeveynler tarafından nadiren kasıtlı yapılan, çocuğa yumruk atma, dayak atma, ısırma, yanma, sallama veya başka şekillerde zarar vererek çocuğun cezalandırılması ya da tehlikeye atılmasıdır. Fiziksel istismardan kaynaklanan yaralanmaların ciddiyeti küçük (çürükler, yırtıklar), orta (yara izleri, sıyrıklar) ve şiddetli (yanıklar, burkulmalar ya da kırık kemik) şeklinde sınıflandırılabilir (Wolfe, 1999). Myers (1998) fiziksel istismarı, kazara olmayan yaralanmalar olarak tanımlamıştır.

Psikolojik istismar olarak da bilinen duygusal istismar, çocuğa karşı yöneltilen ve çocuğun duygusal gelişiminde ve öz değer duygusunda hasarlara sebep olan sürekli eleştiri, sevgi

eksikliği, reddedilme, tehdit, rehberlikten alıkoyma gibi davranışları içeren, kanıtlanması genellikle zor olan istismar türüdür (Child Welfare Information Gateway, 2019). UNICEF (2016)'e göre duygusal istismarı, çocuğun hareketlerinin kısıtlanması, suçlama, küçük düşürme, ayrımcılık yapma, korkutma, tehdit etme, alay etme vb. davranışlarla çocuğun fiziksel, zihinsel, sosyal gelişimlerini olumsuz etkileme ve süreç içerisinde çocuğun gelişimine uygun ve destekleyecek ortam hazırlamadaki başarısızlık ya da eksiklik olarak tanımlamıştır. Duygusal istismar her zaman diğer istismar türlerine yani fiziksel ve cinsel istismara eşlik edebildiği gibi tek başına da görülebilmektedir (McMurray, 2009). Bu bağlamda duygusal istismar için diğer istismar türlerini de (fiziksel ve cinsel) şemsiye gibi altında toplayan bir çatıya benzetebiliriz (Ersanlı, Yılmaz ve Özcan, 2013). Tek başına görüldüğü durumlarda fiziksel bir belirtisi olmadığından belirlenmesi, tanımlanması, anlaşılması ve yasal olarak kanıtlanması oldukça güç olabilmektedir (Glaser, 2002; Uslu, 2010).

Carr (1999) cinsel istismarı, bir çocuğun cinsel tatmin sağlamak için kullanılması olarak tanımlamıştır. Cinsel istismar, bir çocuğun cinsel organlarını okşamayı, cinsel ilişkiyi, ensest, tecavüzü, teşhircilik ve fuhuş veya pornografik materyallerin üretimi yoluyla ticari sömürüyü içermektedir (Wolfe, 1999). Başka bir tanım da daha cinsel olgunluğa ulaşmamış çocuğun ya da ergen bir kimsenin, yetişkin biri tarafından cinsel doyum sağlamak amacıyla güç kullanarak, tehditle ya da kandırarak kullanılmasıdır (Aktepe, 2009). Finkelhor (1984), mağdur ve istismarcı arasında büyük yaş farkı olduğunda, istismarcının ile mağdur arasında bakım veren ya da otorite bağı bulunması ve çocuğa karşı şiddet uygulanması ya da kandırılması olmak üzere üç koşul altında gerçekleştiğinde cinsel istismardan bahsedilebileceğini söylemiştir. Çocuk cinsel istismarının tanımı, çocuk neler olup bittiğinin farkında olsun ya da olmasın bir çocuğun fuhuş da dahil olmak üzere cinsel eylemlere katılmaya teşvik edilmesi ya da zorlanmasıdır (Badoe, 2017). Cinsel istismarla ilgili kesin bir yaş sınırının olmamasıyla birlikte bazı yazarlar 5 yıllık yaş farkının olmasının ilişkinin istismar olarak değerlendirilmesi için yeterli görmekte dirler (Ziyalar, 1998). Ancak cinsel istismar daha çok bir erişkin ile bir çocuk arasındaki cinsel eylem olarak ifade edilirken, istismarcının mağdurun yaşından 4 yaş ve üstü büyük olması ve çocuğun zor kullanarak veya ikna edilmesi yoluyla haz amaçlı cinsel eylemlere maruz kalması da cinsel istismar olarak değerlendirilmektedir (İşeri 2008; akt. Aktepe, 2009). Cinsel istismar da kendi içinde temas içermeyen, cinsel dokunma, oral-genital seks, interfemoral ilişki, seksüel penetrasyon, cinsel sömürü ve başka istismar türlerini içeren cinsel istismar şeklinde alt başlıklara ayrılarak incelenebilir (Polat, 2019).

İhmal ve istismar vakalarının bazı sebeplerden dolayı üzeri kapatılmakta ve gün yüzüne çıkarılmamaktadır. Çocuk istismarının geçmişi insanlık tarihi kadar eski olmakla birlikte bilinen vakaların yanı sıra bir o kadar da bilinmeyen vakaların olduğu, tekrar edilebilirliği yüksek olan ve çocuğa genellikle en yakınları tarafından uygulandığı bilinmektedir (Yılmaz, İşiten, Ertan ve Öner, 2003). İstismar ve ihmal vakalarının gündeme getirilmemesi konusu, istismarcılara fırsat vermekte ve yaptıkları eylemlerinin sürekliliğini pekiştirebilmektedir. Bu tür vakaların gündemde olması ve üzerine konuşulması istismarcılar için geri adım atmalarını sağlayabilecek unsurlar arasında olabilir. Bu bağlamda medyanın önemli bir rol üstlendiğini söyleyebiliriz. Büyüyen ve gelişen teknoloji bireylere bilgiyi çoklu ortamlarda sunma, kısa sürede ulaşılabilir ve güncel gelişmeleri yakından takip edebilme fırsatı vermektedir. Bu özelliklere binaen medyayı bir eğitim- öğretim aracı olarak aynı zamanda hem ülkemizde hem de dünyada güncel gelişmeleri ve haberleri takip etmemizi sağlayan bir mecra olarak



kullanabilmekteyiz. Çocuklarımızın sağlığı ve geleceği için bir tehdit unsuru olan ihmal ve istismar olaylarının üstlerinin örtülememesi, bireylerin bu konuda bilinçlenmeleri sağlanmalıdır. Bu sebeple bu çalışma 0-6 yaş arası çocukların istismarının basılı medyadaki yansımalarını görmek amacı ile yapılmıştır.

## YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmanın evren ve örnekleme, verilerin toplanması, veri toplama araçları ve verilerin analizi açıklanmıştır.

### Araştırmanın Modeli

Araştırma 0-6 yaş çocuk istismarı haberlerinin basılı medyadaki yansımalarını araştırmak amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Doküman analizi modeli, basılı ve elektronik materyallerin içeriğini, sistematik bir şekilde ve titizlik içerisinde inceleme yöntemidir (Wach ve Ward, 2013). Diğer nitel araştırma yöntemlerinde olduğu gibi doküman analizi yönteminde de, belgelerden anlam çıkarmak, konuyla alakalı bir anlayış oluşturmak için verilerin işlenmesini ve yorumlanmasını gerektirmektedir (Corbin ve Strauss, 2008). Doküman analizi yönteminde dokümanları araştırmacının hiçbir etkisi olmadan kaydedilmiş olan resimler ve metinler oluşturmaktadır. Bunları; TV program senaryoları, gazeteler, dergiler, mektuplar, haritalar, çizelgeler, fotoğraf albümleri vb. şeklinde bizlere veri sağlayan bilgi araçları içerisinde sayabiliriz (Labuschagne, 2003).

### Çalışma Grubu-Evren Örnekleme

Araştırma medyaya yansıyan 0-6 yaş aralığındaki çocuk istismar haberlerin incelenmesi yoluyla yapılmıştır. İncelenecek haberlerin seçimi tirajı en yüksek olan basılı medyada yer alan haberlerin incelenmesi şeklinde gerçekleşmiştir. Buna göre tirajı yüksek olan ilk 10 gazete arasından Sabah, Sözcü, Hürriyet, Takvim ve Milliyet gazetelerinde yer alan haberler incelenmiştir (<http://app.speedmedya.com/Report/ReportDetail?ReportCode=110>). Bu kriterler sonucunda 2015-2020 yılları arasında 8 bin haber içerisinden araştırmaya konu olan kriterleri içeren 326 haber incelenmiştir. Bu haberlerin de oluşturulan form için gerekli koşulları sağlayanlar incelenmiş olup, tüm bu işlemler sonucunda 100 haber incelenmiştir. Bu bağlamda araştırmanın evrenini 0-6 yaş arası basılı medyada yer alan tüm çocuk istismarı haberleri oluşturmakla birlikte örneklem grubunu ise incelenen haberler oluşturmaktadır.

### Verilerin Toplanması

Çalışmamızda veriler basılı medyada yer alan haberlerin incelenmesi, incelenmesi sonucunda formdaki ilgili kısımların doldurulması ile gerçekleşmiştir. Bu doğrultuda incelenen her bir haber için ayrı bir form sayfası kullanılmıştır.

#### *Veri Toplama Araçları*

Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan form kullanılmıştır. Form oluşturulmadan önce ilgili alan yazın ve yer alan ölçme araçları incelenerek 20 maddelik taslak bir form oluşturulmuştur. Taslak formu uygulanabilirliğini incelemek amacıyla kapsam geçerliği yapılmıştır. Kapsam geçerliğinde kullanılan yöntemlerden birisi de uzman görüşüne başvurmaktır (Büyüköztürk, 2009). Bu doğrultuda iki okul öncesi, bir ölçme değerlendirme ve bir Türkçe dil uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlar formda yer alan maddelerin, istismar konusunu ölçüp ölçmediğine, dilbilgisi yeterliğine ve anlaşılabilirliğini



incelemişlerdir. Yapılan incelemeler sonucunda formda yer alan dört madde çıkarılmış ve kalan 16 maddenin uygun olduğuna karar verilmiştir.

### Verilerin Analizi

Verilerin toplanması ile ulaşılan bilgiler önce kodlanmış olup sonra SPSS 24.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz sonucunda ulaşılan veriler tablo haline getirilmiş olup, tablolar frekans ve yüzdeler kullanılarak yansıtılmıştır.

## BULGULAR VE TARTIŞMA

Tablo 1. Haberlerde yer alan çocukların cinsiyetine ilişkin veriler

Cinsiyet	F	%
Kız	69	69,0
Erkek	31	31,0
<b>Toplam</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Araştırma kapsamında son 5 yıl içerisinde haberlere konu olan 0-6 yaş arası çocuk istismar haberleri incelenmiş olup, incelenen haberlerdeki çocukların yaş grupları Tablo 1’de gösterilmiştir. Araştırmaya katılan çocukların %69’unun kız çocuklarının (F=69), kalan %31’lik kısmını ise erkek çocuklarının (F=31) oluşturduğu görülmektedir. Yukarıda belirtilen sayılar ve oranlar neticesinde son 5 yıl içerisinde belirtilen yaş aralığında medyaya yansıyan çocuk ihmal ve istismar haberlerinde kız çocuklarının erkek çocuklarına göre ihmal ve istismara daha fazla maruz kaldıklarını görmekteyiz.

Yapılan analizler sonucunda incelenen haberlerde cinsiyet değişkenine ait bulgularda kız çocuklarının erkek çocuklarına göre daha çok istismara maruz kaldığı şeklindedir. Terzi ve Özbay’ın (2014) yapmış oldukları çalışmada, çocuk istismarı gazete haberlerinin istismarın türü, istismarcı ile mağdurun cinsiyeti ve bağlam açısından incelemiştir. Araştırma sonucunda istismara uğrayan çocukların %51,26’sının kız ve %30,25’inin de erkek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu bağlamda çalışmamız ile çıkan sonuçlar paralellik göstermektedir. Yine Finkelhor (1993) kız çocuklarının erkek çocuklarına oranla daha çok cinsel istismara uğradığını saptamıştır. Göker, Aktepe, Tural Hesapçioğlu ve Kandil (2010) yapmış oldukları çalışmada kız çocuklarının erkek çocuklarına kıyasla daha çok cinsel istismara uğradıkları sonucuna ulaşarak çalışmamızı destekler niteliktedir.

Tablo 2. Haberlerde yer alan çocukların yaşlarına ilişkin veriler

Yaş	F	%	$\bar{x}$
0-1	12	12,0	2,69
2-3	26	26,0	
4-5	43	43,0	
6	19	19,0	
<b>Toplam</b>	<b>100</b>	<b>100,0</b>	<b>2,69</b>

Araştırmaya katılan çocukların yaşları incelendiğinde; katılımcıların %12’sinin (F=12) 0-1 yaş aralığında, %26’sının (F=26) 2-3 yaş aralığında, %43’ünün (F=43) 4-5 yaş aralığında ve %19’unun (F=19) ise 6 yaşında olduğu görülmektedir. Yukarıdaki tablo incelendiğinde ilgili araştırma kapsamında en çok 4-5 yaş aralığındaki çocukların ihmal ve istismara maruz kaldıkları görülmektedir. İncelenen haberlere katılan çocukların tümünün yaş ortalamaları ise ( $\bar{x}$ ) 2,69 bulunmuştur.

Araştırmamızda ele alınan haberlerde çocukların yaş ortalaması 2,69 bulunmuştur. Kaplan, Pelcovitz ve Labruna (1999) yapmış oldukları çalışmada çocukların en çok 4-8 yaşlarında fiziksel istismara maruz kaldıklarını ve bunun yaşla birlikte azaldığını bulmuş ve yine aynı çalışmada duygusal istismarın daha çok 6-8 yaş aralığındaki çocukların maruz kaldığını ve ergenlik dönemine kadar belirli düzeyde devam ettiğini bulmuştur. Dünya Sağlık Örgütü yayınlamış olduğu bir raporda 0-4 yaş aralığında görülen çocuk istismarının, 5-14 yaşa göre 2 kat fazla olduğunu bulmuştur (WHO, 2002). Bu durum küçük yaşta çocukların istismara uğrama bakımından büyük risk altında olduklarını göstermektedir. Araştırmalar ele aldıkları konular kapsamında değişkenlik göstermekte olup, bu da literatürde farklı sonuçlara yol açmaktadır. Fakat yapılan çalışmalardan bir çıkarım yapacak olursak, çocukların çok küçük yaşlardan itibaren hayatlarında olumsuz durumlarla karşılaşmalarının ihtimal dahilinde olup, onların ruhsal ve bedensel gelişimlerini olumsuz etkileyebilecek olan ihmal ve istismarın çeşitli türlerine uğradıkları görülmektedir.

Tablo 3. Haberlerde yer alan istismar türüne ilişkin veriler

<b>İstismar Türü</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
Fiziksel istismar	50	50,0
Cinsel istismar	48	48,0
Duygusal istismar	2	2,0
<b>Toplam</b>	<b>100</b>	<b>100,0</b>

Araştırma kapsamında haberlerde incelenmek üzere ele alınan diğer bir soru ise çocukların maruz kaldıkları istismar türlerini belirlemektir. Araştırma sonucunda çocukların %50'sinin (F=50) fiziksel istismara, %48'inin (F=48) cinsel istismara ve %2'sinin (F=2) duygusal istismara maruz kaldığı görülmektedir. Bu sonuçlara bakarak çocukların en çok fiziksel istismara maruz kaldığı, fiziksel istismardan sonra ona çok yakın bir yüzdelik ile cinsel istismara maruz kaldığı görülmektedir.

Araştırma kapsamında medyaya yansıyan haberler incelenmesi sonucunda en çok fiziksel istismar haberlerinin medyada yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Terzi ve Özbay (2014) benzer olarak yapmış oldukları bir çalışmada, çalışmamızla aynı sonuca ulaşarak medyaya yansıyan haberlerin çoğunluğunun fiziksel istismar olduğunu bulmuşlardır. Aral (1997), yapmış olduğu bir çalışmada çocukların %65,72'sinin fiziksel istismara maruz kaldığını bulmuştur. Bilir vd. (1991), yapmış oldukları bir çalışmada ise çocukların %62,60'nın anneleri tarafından fiziksel cezaya maruz kaldıklarını bulmuştur. Sedlak vd. (2010) Amerika'da yapmış oldukları bir çalışmada ihmal ve istismara maruz kalan çocukların %58'sini fiziksel istismar oluşturmaktadır. Araştırmalar incelendiğinde çocukların ebeveynleri tarafından çoğunlukla fiziksel istismar ve ihmale maruz kaldıkları görülmektedir. Bu bağlamda literatür ile çalışmamız paralellik göstermektedir.

Tablo 4. Haberlerde yer alan istismarı uygulayanın çocuğa yakınlığına ilişkin veriler

<b>Failin Yakınlık Derecesi</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
Anne-baba	34	34,0
Ağabey	1	1,0
Akraba	15	15,0
Akraba dışında tanıdık	7	7,0
Yabancı	33	33,0
Üvey baba	4	4,0
Ebeveynin nikahsız birliktelik yaşadığı kişi	6	6,0
<b>Toplam</b>	<b>100</b>	<b>100,0</b>

Çocuk ihmal ve istismarında, failin çocuğa yakınlığını gösteren veriler incelendiğinde %34'ünün (F=34) anne-baba, %1'inin (F=1) ağabey, %15'inin (F=15) akraba, %7'sinin (F=7) akraba dışında tanıdık, %33'ünün (F=33) yabancı, %4'ünün (F=4) üvey baba ve %6'lık (F=6) kısmını ise ebeveynin nikahsız birliktelik yaşadığı kişinin oluşturduğu görülmektedir. Elde edilen veriler ışığında araştırmada incelenen haberlerde çocukların en çok %34'lük yüzde ile anne-babaları tarafından istismar edildikleri görülmektedir. Anne-babalar tarafından ona çok yakın bir yüzdelik oran ile (%33) yabancılar tarafından istismar edildikleri saptanmıştır.

Araştırma sonucunda çocuklara ihmal ve istismarı uygulayanın çoğunluğu anne-babalar olarak bulunmuştur. Güler, Uzun, Boztaş ve Aydoğan (2002), yapmış oldukları çalışmada annelerin %87,4'ünün çocuklarına karşı fiziksel istismar/ihmal, %93'ünün ise duygusal istismar/ihmal davranışında buldukları saptanmıştır. Erdoğan vd. (2011), Türkiye'nin dört farklı bölgesinde çocuk ve ergenlere cinsel tacizde bulunan kişilerin karakteristik özelliklerini inceledikleri araştırmada cinsel istismarda bulunanların %78'inin mağdur olan çocukların ailesinden veya tanıdık biri olduğunu bulmuşlardır. Koç vd. (2012), yapmış oldukları çalışmada fiziksel istismarı mağduru çocukların faillerinin %67'sinde babaları tarafından gerçekleştiği bulunmuştur. Fis, Arman, Kalaca ve Berkem (2010), yürütmüş oldukları bir çalışmada cinsel istismar faillerinin %73,5'lik kısmı tanıdıklardan oluşurken bunun %31,1'lik kısmını aile içi vakaların oluşturduğunu bulmuşlardır. Alexandre, Nadanovsky, Moraes ve Reichenheim (2010), çocuk istismarı faillerinin çoğunlukla çocuğun anne ya da babası olduğunu söylemişlerdir. Bu bağlamda çalışmamızda yapılan önceki çalışmalarla benzer sonuçlar bulunarak, paralellik gösterdiğini söyleyebiliriz.

Tablo 5. Haberlerde Yer Alan Mağdurun İstismardan Sonra Gösterdiği Davranışa İlişkin Veriler

Davranış	F	%
Gizleme/İfade edememe	74	74,0
Aileden yardım isteme	24	24,0
Eğitim kurumundan yardım isteme	1	1,0
Arkadaşlarından yardım isteme	1	1,0
<b>Toplam</b>	<b>100</b>	<b>100,0</b>

Araştırmada incelenen bir diğer problem durumu mağdur çocukların istismar olaylarından sonra davranışlarını incelemek olmuştur. Bu bağlamda çocukların %74'ünün (F=74) gizleme/ifade edememe davranışını gösterdikleri, %24'ünün (F=24) aileden yardım isteme davranışını gösterdikleri, %1'inin (F=1) eğitim kurumundan yardım isteme davranışını gösterdikleri ve kalan %1'lik (F=1) kısmının ise arkadaşlarından yardım isteme davranışını gösterdikleri bulunmuştur. Bu sonuçlar ışığında mağdur olan çocukların büyük çoğunluğunun ihmal ve istismar olaylarını gizleme davranışında bulunduğu ya da ifade edemeyecek kadar küçük yaşlarda olduğunu söyleyebiliriz. Gizleme/ifade edememe davranışından sonra ise aileden yardım isteme davranışı çoğunlukla gözlenmiştir.

Mağdur çocukların büyük çoğunluğu ihmal ve istismar olaylarından sonra gizleme/ifade edememe davranışını göstermişlerdir. Urazel, Fidan, Gündüz, Şenlikli ve Asfuroğlu (2017) yapmış oldukları çalışmada çocuk ve ergen cinsel istismar mağduru çocukların %47,4'ünün olayı aileye ya da adli mercilere anlatması ile ortaya çıktığını bulmuşlardır. Işık, Aktepe, Şimşek, Akyıldız ve Yıldız (2019) cinsel istismar mağdurlarının çeşitli değişkenler açısından incelediği araştırmasında istismarın ortaya çıkışını %77,6 oranı ile mağdurun ifade etmesi olarak bulmuştur. DiPietro, Runyan ve Fredrickson (1997) yapmış oldukları çalışmada okul öncesi çağıdaki çocukların istismar olaylarını söylemediklerini bulmuşlardır. Keary ve Fitzpatrick (1994) birlikte yürütmüş oldukları bir çalışmada 5 yaş altında çocukların istismar olaylarını söyleme olasılığını çok düşük olarak bulmuşlardır. Araştırma sonuçlarının bu şekilde

çıkmasında ülkemizde mağdurların istismarı açıklamalarına yönelik küçük yaş grupları ile yeterli düzeyde çalışma yapılmamasının etkili olduğunu söyleyebiliriz.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

0-6 yaş arası çocukların son 5 yıl içerisinde basılı medyaya yansıyan istismar haberlerini incelemek amacıyla gerçekleştirilen bu araştırma sonucunda; cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde basılı medyada yer alan haberlerde kız çocuklarının erkek çocuklarına oranla daha fazla yer aldığı görülmüştür. Basılı medyaya yansıyan haberlerde çocukların yaş ortalaması 2,69 olarak bulunmuştur. Bu durum bizlere çocuk istismarının çok küçük yaşlardan itibaren yaşanan bir olgu olduğunu göstermektedir. Medyaya yansıyan haberlerde daha çok fiziksel istismar vakalarına yer verildiği araştırmamız sonucunda ulaştığımız bir diğer sonuçtur. Fiziksel istismarın diğer istismar türlerine göre daha çabuk fark edilebilir olması sonuçların böyle çıkmasında etkili olmuş olabilir. Çalışmamızda istismar faillerinin çoğunluğunun ebeveynler olduğu görülmektedir. İstismar mağduru çocuklar ise eylemden sonra gizleme/ifade edemem davranışında buldukları gözlemlenmiştir. Çocukların yaşlarının küçük olması, eylemin farkında olmamaları ya da kendilerini ifade edebilecek yaşta olmamaları sonuçları etkileyen etmenler arasında sayılabilir. Çocukların ruhen sağlıklı gelişim gösterebilmeleri önce ailelerin sonra çocukların yakın çevrelerinde bulunan yetişkinlerin onlara karşı davranışları büyük pay sahibidir. Araştırmamızda çocukların istismar faillerinin çoğunun ebeveynleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aileler farkında olmadan, bilgi eksikliğinden kaynaklı bu tarz davranışlar sergileyebilmektedirler. Bu bağlamda ailelere çocuk gelişimi ve istismarına yönelik eğitimler düzenlenebilir. Ebeveynler çeşitli sempozyum, etkinlik, çalıştay vb. çalışmalara katılarak farkındalıklarını arttırabilirler. Ebeveynler bu etkinlikler neticesinde çocuklarına küçük yaştan itibaren iyi dokunuş-kötü dokunuşu fark etmelerini sağlamalı ve çocuklarına mahremiyet eğitimi vermelidirler. Çocukların buldukları ya da yeni girdikleri ortamda kontrollü gözlemler ile takibi yapılmalıdır. İstismar mağduru olmak bir utanç kaynağı olarak görülmemeli ve böyle bir durumun yaşanması halinde hemen gerekli işlemler yapılmalıdır.

Çocuklar vakitlerinin çoğunu aileleri ile geçirseler de bu durum her zaman böyle olmamaktadır. Bu sebeple çocukla iletişim halinde olan her bireyin çocuk istismarı konusunda bilgi ve farkındalıklarını arttıracak toplum bazında çalışmalar yapılmalıdır.

**KAYNAKÇA**

- Aktepe, E. (2009). Çocukluk çağı cinsel istismarı. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 1(2), 95-119.
- Alexandre, G. C., Nadanovsky, P., Moraes, C. L., & Reichenheim, M. (2010). The presence of a stepfather and child physical abuse, as reported by a sample of Brazilian mothers in Rio de Janeiro. *Child Abuse & Neglect*, 34(12), 959-966.
- Aral, N. (1997). *Fiziksel istismar ve çocuk*. Ankara: Tekışık Ofset.
- Badoe, E. (2017). A critical review of child abuse and its management in Africa. *African journal of emergency medicine*, 7, 32-35.
- Bilir, Ş., Arı, M., Dönmez, Atik, B. ve San, P. (1991). Türkiye'nin 16 ilinde 4-12 yaşlar arasındaki 50.473 çocuğa fiziksel ceza verme sıklığı ve buna ilişkin problem durumlarının incelenmesi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 1(1).
- Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal bilimler için veri analiz kitabı*. (10. baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Carr, A. (1999). *The handbook of child and adolescent clinical psychology: A contextual approach*. London & Newyork: Routledge.
- Child Welfare Information Gateway. (2019). *What is child abuse and neglect? Recognizing the signs and symptoms*. Washington, DC: U.S. Department of Health and Human Services, Administration for Children and Families, Children's Bureau.
- Corbin, J. & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks: Sage.
- DiPietro, E. K., Runyan, D. K., & Fredrickson, D. D. (1997). Predictors of disclosure during medical evaluation for suspected sexual abuse. *Journal of Child Sexual Abuse*, 6(1), 133-142.
- Erdogan, A., Tufan, E., Karaman, M. G., Atabek, M. S., Koparan, C., Özdemir, E., ... ve Ankaralı, H. (2011). Türkiye'nin dört farklı bölgesinde çocuk ve ergenlere cinsel tacizde bulunan kişilerin karakteristik özellikleri. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 12(1), 55-61.
- Ersanlı, K., Yılmaz, M. ve Özcan, K. (2013). Algılanan duygusal istismar ölçeği (ADİÖ): Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 135-152.
- Finkelhor, D. (1984). Child sexual abuse. *New York*, 186f.
- Finkelhor, D. (1993). Epidemiological factors in the clinical identification of child sexual abuse. *Child abuse & neglect*, 17(1), 67-70.
- Fis, N. P., Arman, A., Kalaca, S., & Berkem, M. (2010). Psychiatric evaluation of sexual abuse cases: A clinical representative sample from Turkey. *Children and Youth Services Review*, 32(10), 1285-1290.
- Glaser, D. (2002). Emotional abuse and neglect (psychological maltreatment): A conceptual framework. *Child abuse & neglect*, 26(6-7), 697-714.
- Göker, Z., Aktepe, E., Hesapçıoğlu, S. T. ve Kandil, S. (2010). Cinsel istismar mağduru olan çocukların başvuru şekilleri, klinik ve sosyodemografik özellikleri. *SDÜ Tıp Fakültesi Dergisi*, 17(4), 15-21.
- Güler, N., Uzun, S., Boztaş, Z. ve Aydoğan, S. (2002). Anneleri tarafından çocuklara uygulanan duygusal ve fiziksel istismar/ihtimal davranışı ve bunu etkileyen faktörler. *Cumhuriyet Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 24(3), 128-134.
- <http://app.speedmedya.com/Report/ReportDetail?ReportCode=110>.
- Işık, Ü., Aktepe E., Şimşek F., Akyıldız A. ve Yıldız, A. (2019). Isparta ilinde bir üniversite hastanesinde değerlendirilen cinsel istismar mağdurlarının sosyodemografik, klinik ve ailevi özellikleri: 2014 – 2018 verileri. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 10(1), 53-57.



- Kaplan, S. J., Pelcovitz, D., & Labruna, V. (1999). Child and adolescent abuse and neglect research: A review of the past 10 years. Part I: Physical and emotional abuse and neglect. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 38(10), 1214-1222.
- Keary, K., & Fitzpatrick, C. (1994). Children's disclosure of sexual abuse during formal investigation. *Child Abuse & Neglect*, 18(7), 543-548.
- Kempe, C. H., & Helfer, R. E. (Eds.). (1972). *Helping the battered child and his family* (Vol. 1). Philadelphia: Lippincott.
- Kempe, C. H., & Helfer, R. E. (Eds.). (1972). *Helping the battered child and his family* (Vol. 1). Philadelphia: Lippincott.
- Koç, F., Aksit, S., Tomba, A., Aydın, C., Koturoğlu, G., Aslan, A., ... ve Solak, U. (2012). Çocuk istismarı ve ihmali olgularımızın demografik ve klinik özellikleri: Ege Üniversitesi çocuk Koruma Birimi'nin bir yıllık deneyimi. *Turkish Pediatrics Archive/Turk Pediatri Arsivi*, 47(3), 119-124.
- Labuschagne, A. (2003). Qualitative research: Airy fairy or fundamental? *The Qualitative Report*, 8(1).
- McCoy, M. L., & Keen, S. M. (2013). *Child abuse and neglect*. Psychology Press.
- McMurray, A. (2009). *Healing the scars of emotional abuse*. Revell.
- Myers, J. E. B. (1998). *Interpersonal violence. Legal issues in child abuse and neglect practice* (2nd ed.). Sage Publications, Inc.
- Polat, O. (2019). *Tüm boyutlarıyla çocuk istismarı-2 Önleme ve rehabilitasyon* [e-kitap sürümü] <https://wsl.turcademy.com/ww/webviewer.php?doc=71192> adresinden edinilmiştir.
- Sedlak, A. J., Mettenburg, J., Basena, M., Peta, I., McPherson, K., & Greene, A. (2010). Fourth national incidence study of child abuse and neglect (NIS-4). *Washington, DC: US Department of Health and Human Services*, 9.
- Terzi, S. ve Özbay, Y. (2014). Çocuk istismarı ile ilgili gazete haberlerinin istismarın türü, istismarcı ile mağdurun cinsiyeti ve bağlam açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(2), 126-133.
- UNICEF. (2016). Çocuklara kötü muamelenin önlenmesi: bu konuda harekete geçilmesine ve kanıt toplanmasına yönelik bir kılavuz. *Dünya Sağlık Örgütü Yayınları*.
- Urazel, B., Fidan, S. T., Gündüz, T., Şenlikli, M. ve Asfuroğlu, B. Ö. (2017). Çocuk ve Ergen Cinsel İstismarlarının Değerlendirilmesi, *Osmangazi Tıp Dergisi*, 39(2), 18-25.
- Uslu, N. (2010). *Multidisipliner ekipte yer alan meslek gruplarının çocuk ihmal ve istismarına ilişkin görüş ve tutumları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Wach, E., & Ward, R. (2013). *Learning about qualitative document analysis*.
- Wolfe, D. A. (1999). *Child abuse: Implications for child development and psychopathology*. Sage Publications.
- World Health Organization (2020). "Child Maltreatment". Erişim: 15.02.2020. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/child-maltreatment>.
- World Health Organization. (2002). *World report on violence and health; child abuse and neglect by parents and other caregivers*.
- Yılmaz, G., İşiten, N., Ertan, Ü. ve Öner, A. (2003). Bir çocuk istismarı vakası. *Çocuk sağlığı ve Hastalıkları dergisi*, 46(4), 295-298.
- Ziyalar, N. (1998). *Çocukların cinsel istismardan korunması bir eğitim model önerisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi Adli Tıp Enstitüsü, İstanbul.



# Ergenlerde Kendilik Algısı ve Akran Zorbalığı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi<sup>1</sup>

## Investigation of the Relationship Between Self-Perception and Peer Bullying Levels in Adolescents

Gökhan GÜMÜŞ<sup>1\*</sup>, Ertuğrul TALU<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Doktora Öğrencisi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, [gokhangumus2357@gmail.com](mailto:gokhangumus2357@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0002-4161-0425>, \*Sorumlu Yazar

<sup>2</sup>Dr. Öğr. Üyesi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, [etalu@ahievran.edu.tr](mailto:etalu@ahievran.edu.tr), <https://orcid.org/0000-0002-3062-6130>

Geliş tarihi/Received: 30.12.2021 Kabul tarihi/Accepted: 30.06.2022 Yayın tarihi/Published:30.06.2022

### ÖZET

Ergenlik dönemi gelişimsel açıdan yoğun ve karmaşık bir dönemdir. Bu dönem ile birlikte çeşitli gelişim alanlarında hızlı değişimler gözlemlenmektedir. Ergenlikte yaşanan hızlı değişimler bireyin yetişkin olma sürecinde önemli bir aşama olsa da yaşanan değişim süreci beraberinde sorunlu davranış örüntülerinin ortaya çıkmasına neden olabilir. Bu sorunlu davranış örüntülerinden bir tanesi de akran zorbalığıdır. Ergenlik ile birlikte kendini tanımaya çalışan ergen akran zorbalığı kurbanı olarak ya da akran zorbalığı yaparak kendine yönelik algılarını şekillendirebilir. Ergenin kendine yönelik algılarının toplamı literatürde kendilik algısı olarak ifade edilmektedir. Ergenlik ile birlikte ergen kendisini tanımaya ve kendilik algısını oluşturmaya başlar. Bu oluşturma sosyal çevreden ve yaşantılardan etkilenir. Ergenlik döneminde ergenin kendisine yönelik algıları net biçimde ortaya konması ve akran zorbalığının kendiliğe etkisi ergen ruh sağlığı ve ergenlik döneminde gelişim açısından önemlidir. Bu sebeple bu araştırmanın amacı ergenlik döneminde önemli bir sorun olan akran zorbalığı ile kendilik algısı arasında ilişki olup olmadığını belirlemektir. Bu amaçla araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evreni Malatya ilidir. Araştırma evreninden tabakalı örnekleme yöntemiyle belirlenen 411 kişilik ergen grubu araştırma örneklemini oluşturmaktadır. Araştırma bulgularına göre ergenlik döneminde akran zorbalığı sürecinde kurban ve zorba olma ile kendilik algısı arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Araştırma bulguları incelendiğinde akran zorbalığının ergenlerin kendilik algısı üzerinde olumsuz etkilere sebep olabileceği ortaya çıkmaktadır. Bu açıdan akran zorbalığının ergenlerin gelişimi için önemli bir risk oluşturduğu söylenebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Akran zorbalığı, kendilik algısı, ergenlik dönemi

### ABSTRACT

Adolescence is a developmentally intense and complex period. With this period, rapid changes can be observed in various development areas. Although the rapid changes experienced in adolescence are an important stage in the process of becoming an adult, the process of change experienced can cause problematic behavior patterns to emerge. One of these problematic behavior patterns is peer bullying. Adolescents who try to get to know themselves with adolescence can shape their self-perceptions by being a victim of bullying or by being bullied. The sum of the adolescent's self-perceptions is expressed as self-perception in the literature. With adolescence, the adolescent begins to recognize himself and to form a self-perception. This formation is affected by the social environment and experiences. Clearly revealing the adolescent's self-perceptions and the effect of peer bullying on the self are important for adolescent mental health and development during adolescence. For this reason, the aim of this study is to determine whether there is a relationship between peer bullying, which is an important problem in adolescence, and self-perception. For this purpose, relational screening model was used in the research. The universe of the research is the province of Malatya. The adolescent group of 411 people determined by the stratified sampling method from the research universe constitutes the research sample. According to the research findings, a low-level significant negative correlation was found between being a victim and a bully and self-perception in the process of peer bullying in adolescence. When the research findings are examined, it is revealed that peer bullying may cause negative effects on the self-perception of adolescents. In this respect, it can be said that peer bullying poses an important risk for the development of adolescents.

**Keywords:** Peer bullying, self-perception, adolescence

<sup>1</sup> Bu çalışma birinci yazarın, ikinci yazar danışmanlığında Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde yaptığı yüksek lisans tezinin bir bölümünden üretilmiştir.

## GİRİŞ

Ergenlik, yoğun ve ani değişimlerden dolayı stres ve karmaşa dönemi olarak nitelendirilebilir (Hall, 1916). Bu karmaşa ve stres dönemi tanımlamasının yanında ergenliği gelişimin normal ve olağan parçası olarak değerlendiren görüşler de mevcuttur. Arnett'e (1999) göre, toplumsal ve kültürel farklılıklardan dolayı stres ve karmaşa düzeyi değişmektedir. Ancak bu görüşler ergenliğin önemli bir gelişim dönemi olduğu gerçeğinde birleşmektedir (Santrock, 2020).

Steinberg (2004) ergenlik dönemiyle birlikte belirli zamanlarda ergenin beklenen sosyal rollerin dışına çıktığını bildirmiştir. Yargılamada ve karar vermede oluşan değişimler ile birlikte ergen belirli riskli ve sorunlu davranış eğilimleri gösterebilir. Bu karar verme değişiklikleriyle birlikte ortaya çıkan davranışlar ergenin ve akranlarının düşünce ve duygu dünyası üzerinde olumsuz etkiler bırakabilir. Bu davranış eğilimlerinden bir tanesi de akran zorbalığıdır.

Akran zorbalığı akran grupları arasında gözlemlenebilen; sürekli ve saldırgan davranış eğilimleridir (Olweus, 1999). Zorbalık davranışı çeşitli faktörlerden etkilenmekle birlikte zorbalık davranışının ortaya çıkması için bazı şartların oluşması gerekmektedir. İlk olarak zorba ve kurban arasında bir güç dengesizliği olmalıdır. Bunun devamında zorbaca davranış sürekli ve kasti olarak ortaya çıkmalıdır. Tarafların güç dengesinin olması, yani taraflardan birinin geri çekilme davranışını göstermemesi sonucu zorbalık değil de şiddetin ve saldırganlığın olduğu söylenebilir. Bu açıdan bakıldığında zorbalık kurbanının kendisine yönelik algısının daha itaatkâr ve savunmasız olduğunu söylemek mümkündür. Bunun yanında zorbalık süreci sonunda zorba belirli kazanımlar (grup içi statü, para, eşya vb.) elde ederken kurban, ezilmişlik ve çaresizlik duygusu yaşamaktadır. Bu durumda da kurbanın kendine yönelik algıları gelişimsel açıdan olumsuz bir hal alabilir (Seçer, 2015).

Zorbalık hem kurbanın hem de zorbanın kendine yönelik algılarını değiştirebilir. Ancak bunun hangi düzeyde ve hangi koşullarda şekillendiği tam olarak bilinmemektedir. Bu etkinin ortaya çıkarılması ergen ruh sağlığı açısından önem taşımaktadır. Kişinin kendine yönelik algıları literatürde "kendilik algısı" olarak adlandırılmaktadır. Kendilik algısı, aynı zamanda kişinin çevresindeki insanlardan gelen iletişimsel geri dönüşler sonucunda kendine yönelik atıf ve düşünceleri olarak da ifade edilir (Shavelson, Hubner ve Stanton, 1976). Ausubel, Sullivan ve Ives'e (1980) göre ise kendilik kişinin görsel, duygusal, fiziksel ve anısal imajlarının bütünüdür. Bu açıdan sağlıklı bir ruhsal gelişim için kendilik algısının önem taşıdığı söylenebilir.

Bireylerin kendilik kavramı geniş yaşam deneyimlerinden edindikleri bilgilerle şekillenir. Bu olurken, bireyler yetenekleri, başarıları, tercihleri, değerleri ve hedefleri hakkında geniş bir bilgi edinirler ve onlarla ilgili düşünceler geliştirirler. Bu nedenle öz-bilgi, kişiliğin temel bir unsurudur. Bu unsur duygusal durumların, motivasyon durumlarının ve performans odaklı durumların oluşturduğu bütünü içerir. Kısaca ifade etmek gerekirse kendilik algısı, kim olduğumuza dair inançlarımızın hepsidir (Koç, 2008).

Sosyal karşılaştırma açısından kendilik algısı, kişinin kendi potansiyelini nasıl algıladığının ve sahip olduğu mevcut kapasite durumlarının tamamının bilgisidir. Kendilik algısının oluşumu çevredekilerin bireye karşı nasıl geri bildirim sunduğuna, kişinin başkalarını nasıl algıladığına, kültürel yapıyı nasıl içselleştirdiğine ve kimliğini nasıl oluşturduğuna bağlıdır (Bogenç, 1998). Kişilerin kendilik algıları literatürde fiziksel özelliklere, geçmiş yaşantılara, sosyal ilişkilere göre incelenmiştir. Olumlu sosyal ilişkiler, olumlu geçmiş yaşantılar ve kabul edilen fiziksel özellikler kendilik algısını olumlu etkilemektedir (Baumeister, Campbell, Krueger ve Vohs, 2003). Öksüz ve Malhan (2004) yaptıkları araştırmada kendilik algısını üç boyut üzerinde temellendirmişlerdir. Bu üç boyut şu şekildedir:

- Sosyal Sınıf Bileşeni: Yeterlilik, beceri ve kendine güven öğelerini içerir.
- Çekicilik Bileşeni: Sevilme, yalnızlık, kabul edilmişlik ve sempatiklik öğelerini içerir.
- Sosyal Meziyetler: Sabırlılık, hoşgörülülük ve düzenlilik öğelerini içerir.

Diğer yandan literatür incelendiğinde Mishna ve diğerleri (2016) tarafından yapılan bir araştırmada kendilik algısı ve akran zorbalığı arasında negatif yönde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Buna ek olarak Olweus (1999) zorbalığı saldırganlığın bir formu olarak tanımlamaktadır. Literatür incelendiğinde saldırganlık ve kendilik algısı arasından negatif yönde ilişki olduğunu gösteren araştırmalarda bulunmaktadır (Odacı ve Çelik, 2017; Wallace, Barry, Zeigler-Hill ve Green, 2012).

Bu bağlamda bireylerin kendilerine yükledikleri anlamlar bütünü olan kendilik kavramının yeterince incelenmediği gözlenmiştir. Buna ek olarak ergenlik döneminin önemli sorunlarından olan akran zorbalığı ve kendilik algısı arasındaki ilişkiyi net biçimde ortaya koyan çalışmaların da yeterli sayıda olmadığı tespit edilmiştir. Bu nedenle de araştırmada zorbalık süreçlerinin ergenler üzerindeki etkilerinin kendilik algısı üzerinden ele alıp incelemesinin ergen ruh sağlığı açısından literatüre önemli katkı sağlayabileceği düşünülebilir. Sonuç olarak ergenlik dönemindeki bireylerin kendilik algıları ile akran zorbalığı yapma ve akran zorbalığı kurbanı olma durumları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmada aşağıdaki soruya cevap aranmaktadır:

1. Ergenlerde kendilik algısı ve akran zorbalığı düzeyi arasında anlamlı ilişki var mıdır?

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada akran zorbalığı ve kendilik algısı arasındaki ilişkiyi ortaya çıkartmak amacıyla ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Bu modelin kullanılma amacı değişkenler arası ilişkinin yönünün ve düzeyinin ortaya konmasıdır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016; Karasar, 2018).

### Çalışma Grubu

Araştırma evreni Malatya ilinde eğitim gören lise öğrencilerinden oluşmaktadır. Bu araştırmanın örneklemini 2019-2020 eğitim ve öğretim yılında Malatya ilinde MEB'e bağlı orta öğretim kurumlarında öğrenim görmekte olan öğrenciler arasında tabakalı örneklem yoluyla belirlenen 411 lise öğrencisinden oluşmaktadır. Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel'e (2016) göre tabakalı örnekleme yöntemi araştırma evreninin her bir alt grubunun örnekleme dışında kalmasını engellemek için kullanılan yöntemdir. Bu yöntemde tabaka içi değişim olabildiğince küçük, tabaka arası değişim oldukça büyük olacak şekilde veri toplama işlemi gerçekleştirilir. Yine bu yöntemde bir tabaka kullanılabileceği gibi birden çok tabakalama da kullanılabilir. Bu amaçla da örneklemin evreni temsil edebilmesi için Malatya ilinin toplam 13 ilçesi içerisinde 4 ilçe kura usulü ile belirlenmiştir. Herhangi bir lise türünün örnekleme dışında kalmasına engel olmak için lise türleri tabaka olarak kabul edilmiştir. Bu dört ilçeden türlerine göre (fen lisesi, imam hatip lisesi, meslek lisesi ve anadolu lisesi) okullar ayrı ayrı gruplandırılmıştır. Elde edilen gruplar içerisinde kura usulüyle grup büyüklükleri dikkate alınarak 12 okul belirlenmiştir. Belirlenen okullara gidilerek yasal ve etik usul - esaslara uygun olarak veri toplanmıştır.

Bu bağlamda araştırmanın çalışma grubu 411 lise öğrencisinden oluşmaktadır [233 kız (%56.7), 178 erkek (%43.3)]. Çalışma grubundaki öğrencilerin lise türüne göre 106'sı fen lisesinde (%25.8), 88'i imam hatip lisesinde (%21.4), 121'i meslek lisesinde (%29.4), 96'sı

anadolu lisesinde (%23.4); sınıf düzeyine göre ise 133'ü 9. sınıfta (%32.4), 109'u 10. sınıfta (%26.5), 80'i 11. sınıfta (%19.5) ve 89'u ise 12. sınıfta (%21.7) eğitimlerini sürdürmektedirler.

## **Veri Toplama Araçları**

### ***Kişisel Bilgi Formu***

Araştırmada katılımcılara ait demografik bilgileri (cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul türü) toplamak amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulmuş bir kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

### ***Akran Zorbalığı (Kurban – Zorba) Belirleme Ölçeği***

Araştırmada akran zorbalarını ve kurbanları belirlemek amacıyla Ayas ve Pişkin (2015) tarafından geliştirilen “Akran Zorbalığı (Kurban – Zorba) Belirleme Ölçeği” kullanılmıştır. Belirtilen ölçek akran zorbalığını altı faktörde (fiziksel zorbalık, sözel zorbalık, izolasyon zorbalığı, söylenti zorbalığı, eşya zorbalığı ve cinsel zorbalık) iki boyutta (ben yaptım ve bana yapıldı) ölçmektedir. Beşli likert tipinde 106 maddeden (53 madde kurban ölçeği, 53 madde zorba ölçeği) oluşan bu ölçekte yüksek puanlar yüksek akran zorbalığına işaret etmektedir. Ölçekte akran zorbalığının ben yaptım faktörü maddeleri toplanılarak zorbalık, bana yapıldı maddeleri toplanılarak kurban toplam puanları elde edilmektedir. Kurban ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı 0.93, zorba ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı ise 0.92 olarak bulunmuştur. Bu araştırma için toplanan verilerden elde edildiği kadarıyla kurban ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı 0.93, zorba ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı 0.95 düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

### ***Sosyal Karşılaştırma Ölçeği***

Ergenlerin kendilik algılarını ölçmek amacıyla bu araştırmada Allan ve Gilbert (1995) tarafından geliştirilen ve kişilerin kendilerini nasıl algıladığını ölçen Sosyal Karşılaştırma Ölçeği kullanılmıştır. Türkçe uyarlaması Şahin, Durak ve Şahin (1993) tarafından yapılmış olan bu ölçek 18 maddeden oluşan altılı likert tipinde iki kutuplu bir ölçektir. Bu ölçeğin Öksüz ve Malhan (2004) tarafından geçerlilik ve güvenilirlik analizleri tekrardan yapılarak ölçek 10 madde ve üç faktör (sosyal sınıf bileşeni, çekicilik bileşeni ve sosyal meziyetler) olarak yeniden revize edilmiştir. Belirtilen bu üç faktör toplam varyansın %56.7'sini açıklamaktadır. Bu üç faktör toplanarak kendilik algısı toplam puanı elde edilmektedir. Ölçekte yüksek puanlar yüksek kendilik algısına işaret etmektedir. Yapılan araştırmalara göre ölçeğin test tekrar test güvenilirlik katsayısı 0.91 düzeyindedir. Bu araştırma için toplanan verilerden elde edildiği kadarıyla belirtilen ölçeğin iç tutarlılık katsayısının 0.84 düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

## **Verilerin Toplanması**

Araştırma örneklemini kapsayacak okullar belirlendikten sonra Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğünden veri toplama işlemi için etik izin alınmıştır (29.11.2019 tarih ve 61316475-44-E.23719501 sayılı makam Olur'u). İzin alma işlemi tamamlandıktan sonra aşamalı olarak veri toplama işlemine başlanmıştır. Veri toplama işlemi 02.12.2019 ve 27.12.2019 tarihleri aralığında gerçekleştirilmiştir. Veri toplama işlemi öncesinde okul müdürlükleri ziyaret edilerek gerekli bilgilendirme çalışması yapılmıştır. Veri toplama sürecinde öğrencilere, velilerine ve okul müdürlüklerine gerekli bilgilendirme yapılarak gönüllü katılım sağlanmıştır. Veri toplama süreci araştırmacılar tarafından yürütülmüştür ve her katılımcı için yaklaşık 40 dakikalık (bir ders saati) süre ayrılmıştır.

## **Verilerin Analizi**

Araştırma sürecinde veri toplama işlemi bittikten sonra veriler SPSS 21 paket programına işlenmiştir. Veri girişinden sonra ölçeklerde bulunan kayıp veriler için kayıp veri analizi

(Missing Value Analysis) yapılmıştır. 411 katılımcının maddelerden 120 tanesini boş bıraktığı ve kayıp verilerin rasgele dağıldığı gözlenmiştir. Bu sebeple kayıp veri gruplarının yerine grup ortalamaları atanmıştır. Elde edilen maddeler ölçeklerin faktör dağılımına uygun olarak toplanmıştır.

Araştırmada değişkenlerin çarpıklık – basıklık katsayıları, uç değerleri ve varyans homojenliği incelenmiştir. Uç değerler veri setinden uzaklaştırılmıştır. Çarpıklık ve basıklık katsayısı -1.5 ve +1.5 aralığında olan değişkenler için parametrik testler, bu aralığın dışında olan değişkenler için nonparametrik testler uygulanmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2013). Kendilik algısının (sosyal sınıf bileşenleri, çekicilik bileşenleri ve sosyal meziyetler) ergenlerde akran zorbalığı (zorba ve kurban) ile olan ilişkisinin ortaya konması için parametrik testlerden Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi (r); nonparametrik testlerden Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon Analizi (r<sub>s</sub>) kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2018; Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2016).

## BULGULAR

Araştırma sürecinde toplanan verilerin ortalamaları, standart sapmaları ve çarpıklık-basıklık katsayıları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Betimsel İstatistikler (N=411)

		<i>İstatistiki Değerler</i>			
		<i>Ortalama</i>	<i>Standart Sapma</i>	<i>Çarpıklık Katsayısı</i>	<i>Basıklık Katsayısı</i>
Kendilik Algısı	Toplam	44.00	10.57	-0.92	0.43
	Sosyal Sınıf Bileşeni	13.06	3.58	-0.66	-0.18
	Çekicilik Bileşeni	18.56	5.07	-1.00	0.14
	Sosyal Meziyetler	12.37	3.74	-0.33	-0.58
Akran Zorbalığı (Kurban Olma)	Toplam	83.48	30.48	1.61	2.41
	Kurban Fiziksel	26.20	10.11	1.07	0.51
	Kurban Sözel	11.81	5.04	1.25	1.14
	Kurban İzolasyon	8.80	4.66	2.49	5.49
	Kurban Söylenti	7.70	4.09	1.94	3.41
	Kurban Eşya	14.62	7.67	2.54	6.88
	Kurban Cinsel	14.32	7.75	2.63	7.25
Akran Zorbalığı (Zorba Olma)	Toplam	68.92	22.26	2.82	9.53
	Zorba Fiziksel	20.71	6.05	1.28	1.11
	Zorba Sözel	9.09	2.63	1.40	1.46
	Zorba İzolasyon	8.08	4.38	3.11	10.44
	Zorba Söylenti	6.09	3.20	4.19	18.83
	Zorba Eşya	12.45	6.47	4.06	17.55
	Zorba Cinsel	12.48	6.72	3.69	13.94

Tablo 1’e göre araştırma değişkeninin çarpıklık-basıklık katsayısı incelendiğinde kendilik algısı toplam puanın, sosyal sınıf bileşeninin, çekicilik bileşeninin, sosyal meziyetin, fiziksel ve sözel zorbalık kurbanı olmanın; fiziksel ve sözel zorba olmanın çarpıklık-basıklık katsayısının -1.5 ve +1.5 aralığında bulunduğu tespit edilmiştir. Ancak zorba ve kurban olma toplam puanlarının; izolasyon, söylenti, eşya ve cinsel zorbalık kurbanı olmanın ve izolasyon, söylenti, eşya ve cinsel zorba olmanın çarpıklık-basıklık katsayısının -1.5 ve +1.5 aralığında olmadığı tespit edilmiştir. Bu durumda çarpıklık-basıklık katsayısı -1.5 ve +1.5 aralığında bulunan değişkenler için parametrik testlerin uygulanmasına karar verilmiştir. Bu aralığın



dışında çarpıklık-basıklık katsayısına sahip olan değişkenler için nonparametrik testlerin uygulanmasına karar verilmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2013).

Ergenlerde kendilik algısının akran zorbalığı ile olan ilişkisinin belirlenmesi için Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon Analizi ( $r_s$ ) kullanılmıştır. Korelasyon analizi sonuçları Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Kendilik Algısı ile Akran Zorbalığının Korelasyon Analizi ( $r_s$ ) Sonuçları (N=411)

	<i>Kendilik Algısı</i>	<i>Kurban Olma</i>	<i>Zorba Olma</i>
Kendilik Algısı	1		
Kurban Olma	-.18*	1	
Zorba Olma	-.16*	.55*	1

\* $p<0.05$

Tablo 2’ye göre akran zorbalığı kurbanı olma ile kendilik algısı arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ( $r_s=-0.18$ ,  $p=0.00$ ).

Akran zorbası olma ile kendilik algısı arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ( $r_s=-0.16$ ,  $p=0.00$ ).

Kendilik algısının alt boyutları olan sosyal sınıf bileşeni, çekicilik bileşeni ve sosyal meziyetler ile akran zorbalığının alt faktörleri fiziksel kurban/ zorba olma, sözel kurban/ zorba olma, izolasyon kurban/ zorba olma, söylenti kurban/ zorba olma, eşya kurban/ zorba olma ve cinsel kurban/ zorba olma arasındaki ilişkinin tespit edilmesi için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi ( $r$ ) ve Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon Analizi ( $r_s$ ) kullanılmıştır. Korelasyon analizi sonuçları Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. Kendilik Algısının ve Akran Zorbalığının Alt Boyutlarının Korelasyon Analizi Sonuçları (N=411)

	<i>Sosyal Sınıf Bileşeni</i>	<i>Çekicilik Bileşeni</i>	<i>Sosyal Meziyetler</i>	
<b>Kurban Ölçeği</b>	Fiziksel Kurban	-0.10*	-0.22*	-0.19*
	Sözel Kurban	-0.04	-0.18*	-0.12*
	İzolasyon Kurban	-0.06	-0.27*	-0.12*
	Söylenti Kurban	-0.05	-0.20*	-0.12*
	Eşya Kurban	-0.02	-0.16*	-0.15*
	Cinsel Kurban	-0.02	-0.14*	-0.12*
<b>Zorba Ölçeği</b>	Fiziksel Zorba	-0.03	0.00	-0.14*
	Sözel Zorba	0.05	-0.03	-0.03
	İzolasyon Zorba	-0.03	-0.13*	-0.11*
	Söylenti Zorba	-0.02	-0.13*	-0.09*
	Eşya Zorba	-0.05	-0.06	-0.15*
	Cinsel Zorba	-0.02	-0.10*	-0.12*

\* $p<0.05$



Tablo 3'e göre sosyal sınıf bileşeni ve fiziksel zorbalık kurbanı olma arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ( $r=-0.10, p=0.00$ ). Sosyal sınıf bileşeninin, sözel zorbalık kurbanı olma ( $r=-0.04, p>0.05$ ) ve fiziksel ( $r=-0.03, p>0.05$ )/ sözel ( $r=0.05, p>0.05$ ) zorba olma ile arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir.

Çekicilik bileşeni ile fiziksel ( $r=-0.22, p=0.00$ ) ve sözel ( $r=-0.18, p=0.00$ ) zorbalık kurbanı olma arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Çekicilik bileşeni ile fiziksel ( $r=0.00, p>0.05$ ) ve sözel ( $r=-0.03, p>0.05$ ) zorba olma arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir.

Sosyal meziyetler ile fiziksel ( $r=-0.19, p=0.00$ ), sözel ( $r=-0.12, p=0.00$ ) zorbalık kurbanı olma ve fiziksel zorba olma ( $r=-0.14, p=0.00$ ) arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Sosyal meziyetler ile sözel zorba olma arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir ( $r=-0.03, p>0.05$ ).

Sosyal sınıf bileşeni ile izolasyon ( $r_s=-0.06, p>0.05$ ), söylenti ( $r_s=-0.05, p>0.05$ ), eşya ( $r_s=-0.02, p>0.05$ ) ve cinsel ( $r_s=-0.02, p>0.05$ ) zorbalık kurbanı olma arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Sosyal sınıf bileşeni ile izolasyon ( $r_s=-0.03, p>0.05$ ), söylenti ( $r_s=-0.02, p>0.05$ ), eşya ( $r_s=-0.05, p>0.05$ ) ve cinsel ( $r_s=-0.02, p>0.05$ ) zorba olma arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir.

Çekicilik bileşeni ile izolasyon ( $r_s=-0.27, p=0.00$ ), söylenti ( $r_s=-0.20, p=0.00$ ), eşya ( $r_s=-0.16, p=0.00$ ) ve cinsel ( $r_s=-0.14, p=0.00$ ) zorbalık kurbanı olma arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Çekicilik bileşeni ile izolasyon ( $r_s=-0.13, p=0.00$ ), söylenti ( $r_s=-0.13, p=0.00$ ) ve cinsel ( $r_s=-0.10, p=0.00$ ) zorba olma arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ancak çekicilik bileşeni ile eşya zorbalığı zorbası olma arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir ( $r_s=-0.06, p>0.05$ ).

Sosyal meziyetler ile izolasyon ( $r_s=-0.12, p=0.00$ ), söylenti ( $r_s=-0.12, p=0.00$ ), eşya ( $r_s=-0.15, p=0.00$ ) ve cinsel ( $r_s=-0.12, p=0.00$ ) zorbalık kurbanı olma arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Sosyal meziyetler ile izolasyon ( $r_s=-0.11, p=0.00$ ), söylenti ( $r_s=-0.09, p=0.01$ ), eşya ( $r_s=-0.15, p=0.00$ ) ve cinsel ( $r_s=-0.12, p=0.00$ ) zorba olma arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

## TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma bulgularına göre ergenlerde kendilik algısı ile akran zorbalığı yapma ve akran zorbalığı kurbanı olma arasında düşük düzeyde negatif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bu bulgulara göre zorbalık düzeylerinin arttığı durumlarda ergenlerde kendilik algısı düzeylerinin azaldığını veya kendilik algısı düzeyinin azaldığı durumlarda zorbalık eğiliminin arttığını söylemek mümkündür.

Bu araştırma kapsamında ergenlerde kendilik algısı ve akran zorbalığının genel bulgularının yanında kendilik algısı ve akran zorbalığının alt boyutlarına ilişkin çeşitli bulgular elde edilmiştir. Bu bulgulara göre kendilik algısı ve akran zorbalığının alt boyutları arasındaki ilişki çoğunlukla akran zorbalığı alt boyutları ile kendilik algısının alt boyutları olan sosyal meziyetler ve çekicilik bileşeni arasında olduğu tespit edilmiştir. Sosyal sınıf bileşeni yalnızca fiziksel kurban olma alt boyutu ile negatif yönde anlamlı ilişki göstermiştir. Bununla birlikte fiziksel zorbalığın tüm kendilik algısı alt boyutları ile negatif yönde anlamlı ilişki gösterdiği tespit edilmiştir. Sözel zorba olma alt boyutunun hiçbir kendilik algısı alt boyutu ile anlamlı ilişki göstermediği tespit edilmiştir.

Araştırma kapsamında elde edilen diğer bulgular incelendiğinde akran zorbalığı ile daha çok kendilik algısının alt boyutlarından olan çekicilik bileşenleri ve sosyal meziyetler boyutunun negatif bir ilişki gösterdiği tespit edilmiştir. Bu durum bireylerin çekicilik bileşeni ve sosyal meziyet düzeyleri yükseldikçe akran zorbalığı kurbanı olma ve akran zorbası olma düzeylerinin düştüğü şeklinde açıklanabilir. Bu durum akran zorbalığı ile kendilik algısını oluşturan sevilme, yalnızlık, sabırlılık, hoşgörü ve benzeri durumlar arasında negatif bir ilişkinin göstergesi olarak değerlendirilebilir.

Literatürde akran zorbalığı ile kendilik algısı arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaların daha çok genel kendilik algısı ve akran zorbalığı arasında olan ilişkiyi incelediği tespit edilmiştir. Bunlardan Mishna ve diğerleri (2016) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada kendilik algısı ve akran zorbalığı arasında negatif yönde bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. İlgili araştırma bulgularının bu araştırma bulgularını destekler nitelikte olduğu görülmektedir.

Amerika Birleşik Devletleri'nde Wallace ve diğerleri (2012) tarafından, Türkiye'de ise Odacı ve Çelik (2017) tarafından yapılan iki farklı araştırmaya göre kendilik algısı ile saldırganlık arasında negatif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Bu durumu Olweus (1999) zorbalıkla saldırgan davranışın temelde aynı dinamiklere sahip davranışlardan meydana geldiği şeklinde açıklamaktadır. Bu yönüyle literatürdeki saldırgan ve zorba davranışların kendilik algısı ile negatif yönde ilişki gösterdiğine dair elde edilen sonuçlar bu araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Yine akran zorbalığı alt boyutlarından olan fiziksel zorbalığın tüm kendilik algısı alt boyutları ile negatif yönde ilişki gösterdiği tespit edilmiştir. Bu durum fiziksel zorbalığın daha riskli ve yaygın olması ile açıklanabilir (Tural Hesapçioğlu ve Yeşilova, 2015)

Araştırma bulguları incelendiğinde bu araştırmanın ölçme araçlarına verilen cevaplarla, araştırma örneklemeyle ve nicel veri analizi ile sınırlı olduğu söylenilebilir. Bu açıdan gelecekte yapılacak araştırmalar farklı yöntemlerle ve örneklem grupları ile tekrar edilebilir. Bunun yanında bu araştırma örneklem belirleme yöntemi olarak tabakalı örnekleme yöntemini kullandığından lise türleri ve cinsiyetler arasındaki farkların daha tutarlı ve doğru tespit edilmesi açısından güçlü bir yapı oluşturduğu söylenilebilir. Buna ek olarak ergenlik döneminin başlıca sorunlarından olan akran zorbalığının ve ergenlik döneminin gelişimsel olarak önemli konularından birisi olan kendilik algısının incelenmesi literatüre katkı sağlayabilir.

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular ve sonuçlar göz önüne alındığında psikolojik danışmanlara, eğitimcilere ve araştırmacılara aşağıdaki öneriler sıralanabilir:

- Akran zorbalığı ergenlerin kendilik algısı süreçleri üzerinde etki yaratabilir. Bu nedenle sağlıklı bir ergen gelişimi için akran zorbalığını önlemeye yönelik atılacak eğitimler gibi eğitim faaliyetleri düzenlenebilir.
- Kendilik algısı temelde bireylerin kendilerini başkalarının gözünden değerlendirmelerine dayanmaktadır. Kendilik algısı ve akran ilişkileri konusunda gelecekte yapılacak araştırmalar ergenlerde kendilik gelişimi açısından önemli veriler sağlayabilir.

## KAYNAKÇA

- Akyürek, G., Kaymakçı, K., Öztaş, M. ve Altınışik, R. A. (2019). Endüstri meslek lisesi öğrencilerinin kendilik algısı: Kayseri örneği. *Uluslararası Beşeri Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 5(11), 786-809. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ijhe/issue/47885/573930>
- Allan, S. and Gilbert, P. (1995). A social comparison scale: Psychometric properties and relationship to psychopathology. *Personality and Individual Differences*, 19(3), 293-299. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(95\)00086-L](https://doi.org/10.1016/0191-8869(95)00086-L)
- Arnett, J. J. (1999). Adolescent storm and stress, reconsidered. *American psychologist*, 54(5), 317-326.
- Ausubel, D. P., Sullivan, E. V. and Ives, S. W. (1980). *Theory and problems of child development*. London: Grune and Stratton Publisher.
- Ayas, T. ve Pişkin, M. (2015). Akran zorbalığı ölçeği: Ergen formu. *Akademik Bakış Dergisi*, 50, 316-324.
- Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I. and Vohs, K. D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles?. *Psychological Science in the Public Interest*, 4(1), 1-44.
- Bogenç, A. A. (1998). *Grupla psikolojik danışmanın suçlu gençlerin kendine saygı düzeylerine etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F., (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. ve Köklü, N. (2016). *Sosyal bilimler için istatistik* (18. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Da Silva, A. O., Diniz, P. R., Santos, M. E., Ritti-Dias, R. M., Farah, B. Q., Tassitano, R. M. and Oliveira, L. M. (2019). Health self-perception and its association with physical activity and nutritional status in adolescents. *Jornal de Pediatria (Versão em Português)*, 95(4), 458-465.
- Godina, E. and Zadorozhnaya, L. (2016). Self-perception of physical appearance in adolescents: Gender, age and ethnic aspects. *Collegium Antropologicum*, 40(2), 73-81.
- Göktepe, G. (2015). *Liseli ergenlerde bağlanma stilleri, kendilik algısı ve kişilerarası ilişkilerin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Haliç Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Hall, G. S. (1916). *Adolescence: Its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion and education*, New York: D. Appleton and Company.
- Jacobson, A. S., Trivers, R. and Palestis, B. G. (2019). Number of friends and self-perception among Jamaican children: the role of attractiveness and fluctuating asymmetry. *Journal of Biosocial Science*, 52(2), 184-197.
- Jakobsson, M., Josefsson, K., Jutengren, G., Sandsjö, L. and Högberg, K. (2019). Sleep duration and sleeping difficulties among adolescents: exploring associations with school stress, self-perception and technology use. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 33(1), 197-206.
- Kılıç, M. (2018). *Lise öğrencilerinin kendilik algıları ve yalnızlık düzeylerinin sosyal ağ kullanma alışkanlıkları ve amaçlarını yordama gücü*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Biruni Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Koç, V. (2008). *Kişilerarası tarz, kendilik algısı, öfke ve depresyon*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi/Sosyal Bilimleri Enstitüsü

- Mishna, F., Khoury-Kassabri, M., Schwan, K., Wiener, J., Craig, W., Beran, T., Papler, D. and Daciuk, J. (2016). The contribution of social support to children and adolescents' self-perception: The mediating role of bullying victimization. *Children and Youth Services Review*, 63, 120-127.
- Odacı, H. ve Çelik, Ç. B. (2017). Kendilik algısı ve saldırganlık arasındaki ilişki: yalnızlığın aracı rolü. *Journal of Mood Disorders*, 7(4), 219-225.
- Olweus, D. (1999). Sweden. Smith, P. K., Catalano, R., Junger-Tas, J. J., Slee, P. P., Morita, Y., and Olweus, D. (Ed.), *The nature of school bullying: A cross-national perspective* içinde (13). London and New York: Routledge (Psychology Press).
- Öksüz, E. ve Malhan, S. (2004). *Sosyal karşılaştırma ölçeğinin güvenilirlik ve geçerlilik analizi*. VI.Ulusal Aile Hekimliği Kongresi, 4-7 Mayıs 2004 Bursa, Kongre Kitapçığı. 182.
- Santrock, J. W. (2020). *Ergenlik*. Didem Müge Siyez (Çev. Ed.) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Seçer, İ. (2015). Zorbalıkla başa çıkma stratejileri ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi* 33(1), 85-105.
- Sezer, Ö. (2010). Ergenlerin kendilik algılarının anne baba tutumları ve bazı faktörlerle ilişkisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 1-19.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. and Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of educational research*, 46(3), 407-441.
- Steinberg, L. (2004). Risk taking in adolescence: What changes, and why? R. E. Dahl and L. P. Spear (Ed.), *Adolescent brain development: Vulnerabilities and opportunities* içinde (51-58). New York: New York Academy of Sciences.
- Şahin, N.H., Durak, A. ve Şahin, N. (1993). *Sosyal karşılaştırma ölçeği: Bilişsel-davranışçı terapilerde değerlendirme*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Tabachnick, B.G. and Fidell L.S. (2013). *Using multivariate statistics* (6. Baskı). Boston: Pearson.
- Tural Hesapçıoğlu, S. ve Yeşilova, H. (2015). Lise öğrencilerinin zorbalığa ve zorbalara ilişkin duyguları, düşünceleri ve tutumları. *Anatolian Journal of Psychiatry/Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 16(4), 284-293.
- Wallace, M. T., Barry, C. T., Zeigler-Hill, V. and Green, B. A. (2012). Locus of control as a contributing factor in the relation between self perception and adolescent aggression. *Aggressive Behavior*, 38(3), 213-221.

## Web Destekli 5E Öğrenme Modelinin 6. Sınıf Fen Bilimleri Dersinde Uygulanışına Yönelik Öğrenci Görüşleri

### Opinions of 6th Grade Secondary School Students Who Were Instructed with The Web-Assisted 5E Learning Model

Eda Palancı<sup>1\*</sup>, Suna Kalender<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Öğretmen, Ankara, Milli Eğitim Bakanlığı, Keçiören Şehit Halil İşilar Ortaokulu, eda-palanci@hotmail.com,  
<https://orcid.org/0000-0001-6880-6711> \*Sorumlu Yazar

<sup>2</sup>Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Fen Bilgisi Eğitimi Ana Bilim Dalı, suna@gazi.edu.tr,  
<https://orcid.org/0000-0002-9654-1287>

Geliş tarihi/Received:04.04.2022 Kabul tarihi/Accepted: 30.06.2022 Yayın tarihi/Published: 30.06.2022

#### ÖZET

Bu araştırma webin ve yüz yüze öğrenmenin olanaklarını bir araya getiren web destekli 5E öğrenme modeline yönelik öğrenci görüşlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada nitel paradigmayı temel alan durum çalışması kullanılmıştır. Araştırma grubunu Ankara’da bir devlet ortaokulunda öğrenim gören 6. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Uygulama 6. sınıf fen bilimleri dersi öğretim programında yer alan “maddenin tanecikli yapısı” ve “yoğunluk” konularını kapsamaktadır. Web destekli 5E öğrenme modeli ile ders işlenen 10 öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşmelerle veriler toplanmıştır. Veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda uygulanan yöntemin öğrenmeye sağladığı yararlar, uygulama sürecinde karşılaşılan sorunlar, yöntemin covid-19 sürecine, öğrencilerin derse yönelik ilgi ve motivasyonuna etkisi ile uygulamaya yönelik öğrenci önerileri belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Fen Eğitimi, Web Destekli Öğrenme, 5E Öğrenme Modeli, Nitel Araştırma, Yoğunluk

#### ABSTRACT

This research was carried out to determine students' views on the web-assisted 5E learning model, which combines the possibilities of the web and face-to-face learning. A case study based on the qualitative paradigm was used in the research. The research group consisted of 6th grade students studying at a public secondary school in Ankara. The application covers the topics of “particle structure of matter” and “density” in the 6th grade science curriculum. Data were collected through semi-structured interviews with 10 students who were taught with the web-supported 5E learning model. The data were analyzed by content analysis method. As a result of the research, the benefits of the applied method to learning, the problems encountered in the application process, the effect of the method on the covid-19 process, the interest and motivation of the students towards the course, and student suggestions for application were determined.

**Keywords:** Science Education, Web Assisted Learning, 5E Learning Model, Qualitative Research, Density



## GİRİŞ

20. yüzyılın son çeyreği itibariyle Bilgi ve İletişim Teknolojileri (BİT) alanında hızlı değişimler yaşanmıştır. BİT alanında meydana gelen değişimlerle birlikte oluşan yeni dünya düzenine uyum sağlamak; ülkelerin gelişmişlik düzeyini, ekonomik olarak kalkınmasını, küresel pazarlarda rekabet edebilmesini belirleyen önemli bir kriter haline gelmiştir (Hodrab, Maitah, & Luboš, 2016). Yaşanan değişimler ve gelişmeler eğitim ortamlarını da etkilemiştir. Bilginin her geçen gün katlanarak artmasıyla birlikte bilgiye ulaşmayı öğrenen bireylerin yetiştirilmesi önem kazanmıştır. Bu becerilere sahip bireylerin yetiştirilmesi ilköğretimden başlayarak eğitim ortamlarında reforma gidilmesini gerektirmiştir (Han & Kaya, 2008). Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) bu kapsamda 2005 yılından itibaren 51 eğitim programını içine alan program değiştirme çalışmalarını başlatmıştır. Yapılan program değişikliği sonucunda 2005-2006 Eğitim-Öğretim Yılı'nda yapılandırmacı eğitim kuramı fen ve teknoloji dersi öğretim programında uygulanmaya ve etkisini göstermeye başlamıştır (MEB, 2013; MEB, 2017; Ünder, 2010). Yapılandırmacı eğitim kuramının uygulamaya yansımaları ise öğrencileri aktif kılan öğretim model, yöntem ve tekniklerinin öğretmenler tarafından tercih edilmesidir. Bu noktadan hareketle, bu araştırma öğrencileri aktif kılan öğretim modelleri arasında 5E Öğrenme Modelini (5E) konu almaktadır.

Fen bilimleri dersi soyut kavramların öğretimini gerektirmektedir. Fen bilimleri dersi müfredatında yer alan kavramlarla ilgili dogmatik bilgiler, batıl inançlar ve kavram yanlışlarıyla derse katılan öğrencilerin bu yanlış öğrenmeleri düzeltilmesi ve yeni kavramlar oluşturmaları dersin soyut doğasıyla bir araya gelince güçleşmektedir (Balım & Ormanlı, 2012; Ecevit & Özdemir Şimşek, 2017; Özalp, 2008; Taş & Çepni, 2011). Araştırmaya konu olan maddenin tanecikli yapısı ve yoğunluk soyut kavramlar içeren konulardır. Maddeyi oluşturan tanecikler ve tanecik hareketleri çıplak gözle görülemez. Yoğunluk kavramının doğrudan bir ölçümü yoktur, ancak kütle ve hacim kavramlarının matematiksel oranıyla bulunabilmektedir. Bu sebeplerden soyut düşünme yetenekleri tam olarak gelişmeyen 6. sınıf öğrencileri için bu konuları öğrenmek kolay değildir (Balım & Ormanlı, 2012; Boz, 2006; Dawkins, Dickerson, Mckinney, & Butler, 2008; Özmen, 2011; Özseveç & Çepni, 2006; Xu & Clarke, 2012). 2005-2006 Eğitim-Öğretim Yılı'ndan sonra eğitim sistemimize giren yapılandırmacı eğitim kuramına dayanan ve fen eğitiminde sıkça kullanılan 5E farklı öğretim, yöntem ve teknikleriyle desteklenmeye uygundur (Şahin, İpek, & Çepni, 2010; Şahin, Akbulut, & Çepni, 2012; Şahin, Çavuş, & Güngören, 2014). Yapılan çalışmalar "web" in de öğretim ortamında kullanımının olumlu etkileri olduğunu ortaya koymaktadır (Ercan & Bilen, 2014; Karagöz & Korkmaz, 2015; Kay, 2012; Kulo & Bodzin, 2013; Sevim & Ayvaci, 2012). Bu bilgiler ışığında webin olanakları ile 5E'yi bir araya getiren web destekli 5E öğrenme modelinin (WEB-5E) öğretim yöntem ve tekniklerine farklı bir bakış açısı sunacağı ve literatüre katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

WEB-5E uygulamalarının bittiği dönemde koronavirüs (covid-19) salgını tüm dünyayı etkisi altına alarak eğitim uygulamalarını etkilemiş, salgın nedeniyle uzaktan eğitim, web destekli öğretim yapılmaya başlanmıştır. Bu süreçte öğretmenler uygulamakta oldukları yapılandırmacı eğitim yöntem ve teknikleri ile birlikte uzaktan eğitimde web destekli öğrenmeyi (WDÖ) kullanmaya başlamıştır. Bu noktadan hareketle, kuramsal çerçevede altı covid-19 salgını ve uzaktan eğitim, WDÖ, 5E, araştırmanın amacı ve alt problemler açıklanacaktır.

### **Koronavirüs (Covid-19) Salgını ve Uzaktan Eğitim**

Aralık 2019'da Çin'in Wuhan (Vuhan) kentinde başlayan ve kısa sürede tüm dünyayı etkisi altına alan covid-19 pandemisi küreselleşmenin, bir ülkede meydana gelen bir olayın tüm dünyayı hızla etkileyebileceğinin bir örneğidir. Türkiye'de ilk vakanın görüldüğü Mart 2020'den sonra birçok alanda tedbirler alınmaya başlanmıştır. Bu tedbirler kapsamında toplu



halde ve kapalı alanda bulunma zorunluluğu olan eğitim-öğretim ortamlarında aşamalı olarak kapanmaya gidilmiştir. Eğitimde sürekliliğin sağlanması ve kesintiye uğramaması adına uzaktan eğitim faaliyetleri işe koşulmuştur (Behnagh & Yasrebi, 2020; Bozkurt, 2020; Bozkurt & Sharma, 2020; Gupta & Goplani, 2020). Sadece bir hafta aradan sonra Türkiye’de anaokulundan liseye kadar tüm kademelerde uzaktan eğitime başlanmıştır (Selçuk, 2020). Covid-19 salgınıyla birlikte uzaktan eğitimin önemi anlaşılmıştır (Behnagh & Yasrebi, 2020; Bozkurt, 2020; Bozkurt & Sharma, 2020; Gupta & Goplani, 2020). Uzaktan eğitim sürecinde WDÖ kullanılmaya başlanmıştır. Bu noktadan hareketle, webin ve yüz yüze öğrenmenin avantajlarını bir araya getirerek tasarlanmış WEB-5E’nin covid-19 pandemi dönemine etkilerine yönelik öğrenci görüşleri alınmıştır.

### Web Destekli Öğrenme

Teknolojinin gelişmesi ve hızlı bir şekilde yayılması hayatın her alanında kullanılmasını beraberinde getirmektedir. Bu durum teknolojinin içine doğan yeni neslin öğretim ortamlarından beklentilerini ve öğrenme stillerini de değiştirmektedir. Beklentileri karşılayabilmek için öğretimde verimliliği arttıracak farklı öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmak gerekmektedir. Bu bağlamda eğitim-öğretim ortamlarında kullanılan araç gereçlerden, kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerine kadar birçok değişikliğe gidilmesi gerekmektedir (Seferoğlu, 2015). Teknolojinin 21. yüzyılda iş yerlerinde, topluluklarda ve kişisel yaşamlarda yönlendirici bir güç olduğu ve olmaya devam edeceği kabul edilmektedir. Bu nedenle BİT’i ilkokuldan itibaren eğitime dahil etmek gereklidir (Senan, 2013). BİT alanında yaşanan gelişmelerin eğitim alanındaki etkileri sırasıyla uzaktan öğrenme, bilgisayar destekli öğrenme, internetin yaygınlaşması ile WDÖ olarak görülmektedir (Ünsal, 2004). Kişisel bilgisayarların yayılmasının ardından hayatlarımıza giren internet sayesinde WDÖ uzaktan öğrenme kavramında önemli bir yer edinmiştir (Al & Madran, 2004).

Webin kullanıldığı ilk günlerden bu yana köklü değişimler meydana gelmiştir. Bu değişimler web üzerinden öğrenme ortamlarını da etkilemiştir, ancak web üzerinden öğrenme öğrencileri motive ederek öğrenmeye teşvik etmesi bakımından geleneksel öğretim yöntemlerine her zaman meydan okumuştur (Miranda, Isaias, & Costa, 2014). Web destekli öğretim yüz yüze ve uzaktan öğretimin avantajlarını bir araya getiren, yüz yüze ve uzaktan öğretimin bileşiminden daha fazlası anlamına gelen, senkron ve asenkron öğrenmeye olanak tanıyan bir öğretim yöntemidir (Oral & Kenanoğlu, 2012; Sivo, Pan, & Hahs-Vaughn, 2007; Smith, 2002; Uzunboylu, 2002). WDÖ, görsel ve işitsel araçlarla öğrenme ortamını zenginleştiren; yapılması zor, pahalı veya tehlikeli deneyleri simülasyonlarla öğrencilerin görmelerine olanak sağlayarak soyut kavramların somutlaştırılmasına olanak sağlayan etkili bir öğretim yöntemidir. Öğrencinin aktif katılımına, kendi hızında öğrenmesine, sürekli tekrar yapabilmesine olanak sağlayarak öğrencilerin derse ilgilerini ve motivasyonlarını arttırmaktadır (İşman, Baytekin, Balkan, Horzum, & Kıyıcı, 2002; Karagöz & Korkmaz, 2015; Kay, 2012; Ng & Gunstone, 2002).

### 5E Öğrenme Modeli

Öğrenmenin var olan bilgilerin ve deneyimlerin üzerine yeni bilgiler keşfederek ve kavram oluşturarak meydana geldiğini savunan yapılandırmacı eğitim kuramının fen bilimleri dersinde farklı uygulamalarına rastlanmaktadır. Yapılandırmacı eğitim kuramını temel alarak 3E (öğrenme halkası), 4E, 5E, 7E gibi fen bilimleri dersinde kullanıma uygun öğrenme modelleri geliştirilmiştir. Bu modeller içerisinde fen bilimleri dersinde en sık kullanılanlardan biri 5E’dir (Akınoğlu, 2014; Goldston, Day, Sundberg, & Dantzler, 2010; Özmen, 2004; Tabak, 2019).

1980’lerin sonlarında ilk olarak Biological Science Curriculum Study (BSCS) 5E’yi kullanmıştır (Bybee, ve diğerleri, 2006). Kavramsal değişim olayını kolaylaştırmak için Karlpus ve Thier’in 3E öğrenme döngüsü modeline giriş ve değerlendirme aşamalarının

eklenmesiyle 5E ortaya çıkmıştır (Brown & Abell, 2007). 5E birbirine bağımlı ve döngüsel bir ilişki içinde olan giriş (engage), keşfetme (explore), açıklama (explain), derinleştirme (extend) ve değerlendirme (evaluate) olmak üzere 5 aşamadan meydana gelmektedir (Lorsbach & Jinks, 1999). 5E'nin aşamalarına ait özellikler şu şekildedir (Abell, Appleton, & Hanuscin, 2010; Boddy, Watson, & Aubusson, 2003; Bybee & Landes, 1990; Bybee, ve diğerleri, 2006; Ergin, 2012).

*Giriş- Dikkat Çekme (engage)* Öğretmen bu aşamada öğrenciyi sürece dahil etmelidir. Bunun için hem zihinsel hem de fiziksel aktivitelerden oluşan öğrenme yaşantıları sağlamalıdır.

*Keşfetme (explore)* Bu aşama dengenin oluşabilmesi için öğrencilerin aktif olarak etkinliklere katıldıkları aşamadır. Öğrenciler, yeni fikirler üretmek, soruları ve olasılıkları keşfetmek ve bir araştırma yürütmek için önceki bilgilerini kullanarak etkinlikleri tamamlarlar. Öğretmenin görevi rehberliktir.

*Açıklama (explain)* Öğrencilerin giriş ve keşfetme aşamalarında edindikleri bilgileri ortaya çıkarmaları için fırsat sağlanır. Öğrenciler sorular sorabilir. Öğretmen bu aşamada yardımcı materyaller kullanarak açıklamalar yapar.

*Derinleştirme (extend)* Oluşturulan kavramların derinleştirildiği aşamadır. Bunun için öğretmen kavramların farklı deneyimler üzerinde kullanılması için ortam sağlar.

*Değerlendirme (evaluate)* Öğretmen, öğrencilerin öğretim hedeflerine ulaşma yolunda kaydettikleri ilerlemeyi değerlendirir. Öğrenciler anlayışlarını ve yeteneklerini değerlendirmeyi öğrenirler. Süreç boyunca informal değerlendirme de gerçekleştirilebilir.

Fen bilimleri dersi gibi soyut kavramların yer aldığı derslerde kullanılan öğretim yöntemlerinin ve tekniklerinin çeşitlendirilmesi hedef ve davranışların kazandırılması açısından daha önemlidir. Bireylerin her konuyu aynı yöntemle ve eşit sürede öğrenemeyeceği göz önünde bulundurularak öğretim ortamlarında farklı yöntemlerin ve tekniklerin kullanılması gerekmektedir (Gözütok, 2020). Bu anlamda araştırmanın amacı, 5E ve webin olanaklarının harmanlanmasıyla ortaya çıkan WEB-5E ile ders işlenen ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin uygulanan öğretim modeline yönelik görüşlerinin belirlenmesidir.

Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki problemlere cevap aranmıştır.

1. WEB-5E'nin yararları nelerdir?
2. WEB-5E'nin uygulanması sürecinde yaşanan sorunlar nelerdir?
3. Covid-19 sebebiyle okullara ara verilen günlerde WEB-5E kullanımının öğretim sürecine etkileri nelerdir?
4. WEB-5E'nin fen bilimleri dersine yönelik öğrencilerin ilgilerine ve motivasyonlarına etkileri nelerdir?
5. WEB-5E'nin geliştirilmesi için öğrencilerin önerileri nelerdir?

## YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanması, verilerin analizi, araştırmanın geçerliği ve güvenirliliği açıklanmıştır.

### Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nitel araştırma paradigmasını temel alan durum çalışmasına uygun şekilde gerçekleştirilmiştir (Paker, 2017). Durum (vak'a) çalışması bir olayı, durumu, kişiyi, kurumu, topluluğu derinlemesine incelemeye olanak tanıyan; ne, neden, nasıl sorularına cevap arayan nitel araştırma tekniğidir. Durum çalışmasında amaç sonuçları evrene genellemek yerine, durumla ilgili görüşleri detaylı bir şekilde ortaya koymaktır (Yin, 1984). Bu çalışmada fen bilimleri dersinde WEB-5E ile öğretim yapılan 6. sınıf öğrencilerinin yönetime yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

## Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu Ankara’da bir devlet okulunda fen bilimleri dersinde WEB-5E ile öğrenim gören iki farklı sınıftaki toplam 46 ortaokul 6. sınıf öğrencisinden velilerinden izin alınan gönüllü 10 katılımcı öğrenci (KÖ) oluşturmaktadır. Çalışma grubu ölçüt (amaçlı) örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme önceden belirlenmiş özellikleri taşıyan durumların çalışılmasında kullanılır. Ölçüt ya da ölçütler araştırmacı tarafından belirlenebilir ya da önceden belirlenen ölçüt listesi kullanılabilir (Yıldırım & Şimşek, 2011). Bu çalışmada ölçüt, öğrencilerin WEB-5E ile öğrenim görmüş olmasıdır. Bu ölçüte göre belirlenen 10 öğrenciye ait bilgilere Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcılara İlişkin Bilgiler

Katılımcı No	Cinsiyet
KÖ1	Kız
KÖ2	Kız
KÖ3	Kız
KÖ4	Erkek
KÖ5	Kız
KÖ6	Kız
KÖ7	Erkek
KÖ8	Kız
KÖ9	Erkek
KÖ10	Kız

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya dahil edilen 10 öğrencinin üç tanesinin erkek ve yedi tanesinin kız olduğu görülmektedir.

## Veri Toplama Aracı

Araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi hem belirgin hem de açık uçlu sorular içeren görüşme yöntemidir (Merriam, 2009). Araştırmacı bilgi birikimine, yaptığı literatür taramasına ve okuduğu kaynaklara dayanarak 11 sorudan oluşan soru havuzu hazırlamıştır. Oluşturulan soru havuzu uzman görüşüne sunulmuştur. Oluşturulan soru havuzu 3 öğretim üyesi tarafından gözden geçirilmiştir. Tekrara düşülen, anlaşılmayan ve araştırma kapsamına uygun görülmeyen 2 soru çıkarılmıştır. Görüşme formunun son halinde 9 açık uçlu soru bulunmaktadır. Görüşme formuna ek olarak öğrencilerin demografik bilgilerini içeren kişisel bilgi formu hazırlanmıştır. Elemeler ve düzenlemeler yapıldıktan sonra veli izin formunu, öğrencilerin demografik bilgilerini ve 9 görüşme sorusunu içeren ön görüşme formu oluşturulmuştur. Görüşme soruları farklı kişiler tarafından farklı algılanabilmektedir. Bu durum aynı soruya farklı cevaplar verilmesine yol açar. Bu durumu ortadan kaldırmak için gerçek görüşmelerden önce pilot görüşmeler yapmak araştırmanın sağlıklı bir şekilde gerçekleşmesi için önemlidir (Türnüklü, 2000). Bu çalışmada da hazırlanan 9 görüşme sorusu öncelikle 6 kişilik bir pilot öğrenci grubuna uygulanmıştır. Pilot uygulama sonrasında yapılan düzenlemeler sonucunda 5 sorudan oluşan asıl görüşme formu elde edilmiştir. Görüşme formunda yer alan sorular aşağıdaki şekildedir.

1. Derste uygulanan WEB-5E’yi yararlı buldunuz mu?
2. WEB-5E’nin uygulanması sürecinde karşılaştığınız sorunlar oldu mu? Oldu ise ne tür sorunlardı?

3. Covid-19 sebebiyle okullara ara verilen günlerde WEB-5E kullanımının öğretim sürecine etkisiyle ilgili görüşleriniz nelerdir?

4. WEB-5E fen bilimleri dersine yönelik ilginizi ve motivasyonunuzu etkiledi mi? Ne yönde etkiledi? Nasıl etkiledi?

5. Son olarak WEB-5E'nin derslerde kullanımına yönelik eklemek istediğiniz önerileriniz var mı? Varsa neler?

### Web Sayfasının Tasarlanması

Araştırmacı tarafından 5E'ye uygun şekilde 8 adet günlük plan hazırlanmıştır. Günlük planları hazırlamak için önce kapsamlı bir literatür taraması yapılmıştır. Günlük planlarda video, etkileşimli video, animasyon gibi çoklu ortamlara, görsellere, konu anlatım videolarına ve sorulara yer verilmiştir. 5E'nin açıklama aşaması için araştırmacı daha önceden hazırladığı konu anlatım videolarını kullanmıştır. Hazırlanan günlük planlar Web 2.0 araçları kullanılarak web ortamına aktarılmıştır. Deney grubundaki öğrenciler özel bir mail adresi ve şifre ile web sayfasına erişim sağlamışlardır. Araştırma süresince deney ve kontrol gruplarındaki öğrenciler arasında etkileşim olmaması için gerekli tedbirler alınmıştır. Web sayfası bu alanda uzman bir öğretim üyesi tarafından tasarlanmıştır.

### Verilerin Toplanması

Uygulamaya başlamadan önce Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan 16.02.2021 tarihinde E-77082166-302.08.01-35004 sayılı etik kurul izni alınmıştır. Etik kurul izni alındıktan sonra öğrencilerin öğrenim gördüğü okul idaresinden ve velilerinden izinler alınmıştır. Görüşmeler WEB-5E ile derslerin işlendiği 10 katılımcı öğrenci ile bireysel olarak gerçekleştirmiştir.

Katılımcı öğrenciler görüşmelere gönüllü olarak katılmışlardır. Görüşmeler covid-19 pandemi süreci sebebiyle Whatsapp uygulaması üzerinden kayıt altına alınarak yapılmıştır. Görüşmelerden önce katılımcı öğrencilere elde edilecek verilerin ne amaçla kullanılacağı ve kişisel bilgilerinin gizli kalacağı açıklanmıştır. Görüşmelere başlamadan önce öğrencilerin ebeveynlerine çevrim içi ortamda ses kaydı yapılacağı bildirilmiş ve araştırmaya katılmaları için onam formu doldurulmuştur. Görüşmelerin kayıt süresi yaklaşık 30 dakika sürmüştür.

### Verilerin Analizi

Görüşmeler tamamlandıktan sonra kayıtlar araştırmacı tarafından dikkatli bir şekilde dinlenerek transkript edilmiştir. Analize başlamadan önce 12 sayfadan oluşan transkript dokümanı araştırmacı tarafından birçok kez okunmuştur ve anlamlandırmak için notlar eşleştirilmiştir. Transkript dokümanı içerik analizi tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. İçerik analizi sürecinde kalem-kağıt (paper pencil) kullanılmıştır. İçerik analizi, her tür metin ya da metne dökülebilen içeriklerdeki kavramların varlığını belirlemek, sayıya dökmek ve kavramlar arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmaktır (Kızıltepe, 2021). İçerik analizinin amacı ilişki ve kavramları ortaya çıkararak verileri açıklamaktır. Bunun için önce kodlar oluşturulur. Kodlardan kavramlara ulaşılır. Kavramlar bizi temalara götürür ve bu sayede olgular anlaşılır hale gelir (Yıldırım & Şimşek, 2011).

### Geçerlik

Nitel çalışmalarda geçerlik, araştırılan olgunun olabildiğince tarafsız ve olduğu gibi gözlenmesi anlamına gelmektedir (Dede, 2017). Nitel çalışmalarda nicel çalışmalardan farklı olarak iç geçerlik yerine "inandırıcılık", dış geçerlik yerine aktarılabirlik (transfer edilebilirlik) kavramları kullanılmaktadır. Nitel çalışmalarda iç ve dış geçerliği arttırmaya yönelik birtakım tedbirler alınabilir (Yıldırım & Şimşek, 2011). Bu çalışmada geçerliği arttırmak adına bulgular

açık, anlaşılır ve tarafsız bir şekilde sunulmuştur. Çalışmanın her aşamasında tarafsız uzman görüşüne başvurulmuştur. Katılımcı öğrencilerin görüşme sorularına verdiği yanıtlardan doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

## Güvenirlilik

Nitel çalışmalarda güvenirlilik aynı çalışmanın farklı zamanlarda ya da farklı araştırmacılar tarafından yapıldığında tutarlı sonuçlar vermesi anlamına gelmektedir (Dede, 2017). Zamanla insan davranışlarının değişebilmesi ve her bireyin olayları algılama biçiminin farklı olması sebebiyle nitel araştırmalarda güvenirlilik kavramı tartışma konusu olmuştur. Nitel araştırmalarda nicel araştırmalardan farklı olarak iç güvenirliliğe “tutarlılık”, dış güvenirliliğe ise teyit edilebilirlik kavramları kullanılmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2011). Bu çalışmada güvenirliliği arttırmak adına araştırmanın her aşamasında yapılan işlemler, araştırmacının konumu, katılımcılar açık bir şekilde ifade edilmiştir. Veri analizine bağımsız gözlemciler dahil edilmiştir, böylece çapraz kontrol sağlanmıştır. Çapraz kontrol sonucunda elde edilen bilgilere göre kodlar ve kategoriler kapsamında görüş birliği ve görüş ayrılığı olan konular tartışılmıştır ve ortak karara göre nihai sonuca ulaşılmıştır. Güvenirlilik hesaplaması için Miles ve Huberman’ın önerdiği güvenirlilik formülü kullanılmıştır. Bu formüle göre güvenirlilik hesaplaması  $\text{Güvenirlilik} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{(\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı})}$  şeklinde hesaplanmaktadır. Bu hesaplama sonucunun %70 üzerinde olması çalışmanın güvenirliliğinin kabul edilebilir olduğu anlamına gelmektedir (Miles & Huberman, 1994). Hesaplama sonucunda araştırmanın güvenirliliği %90 olarak tespit edilmiştir. Bu sonuç çalışmanın güvenirliliğinin kabul edilebilir olduğu anlamına gelmektedir.

## BULGULAR

Bu bölümde katılımcı öğrencilerin sorulara yönelik görüşleri, derste uygulanan WEB-5E’nin yararları, WEB-5E’nin uygulanması sürecinde karşılaşılan sorunlar, covid-19 sebebiyle okullara ara verilen günlerde WEB-5E kullanımının öğretim sürecine etkisi, WEB-5E’nin fen bilimleri dersine yönelik ilgiye ve motivasyona etkisi ve WEB-5E’nin derslerde kullanımına yönelik öneriler başlıkları altında toplanarak sunulmuştur. Yapılan nitel veri analizi sonucunda ulaşılan kodlar ve kategoriler tablolar ve şekiller halinde sunularak açıklanmıştır. Tablolarda yer alan “n” değerleri ilgili kodun tekrarlanma sıklığını ifade etmektedir.

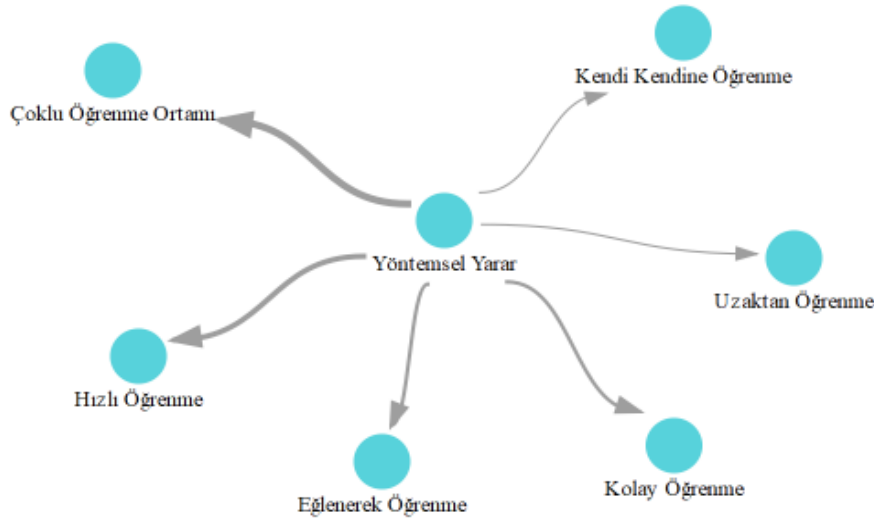
### WEB-5E’nin Yararlarına İlişkin Bulgular

Katılımcıların “*Derste uygulanan WEB-5E’yi yararlı buldunuz mu?*” sorusuna verdikleri cevapların analizi sonucunda yöntemsel, akademik ve duyuşsal yararlar olmak üzere 3 kategoriye ulaşılmıştır.

Tablo 2. WEB-5E'nin Sağladığı Yararlar

Kategori	Kod	n
Yöntemsel Yarar	Çoklu Öğrenme Ortamı	4
	Hızlı Öğrenme	3
	Kolay Öğrenme	2
	Eğlenerek Öğrenme	2
	Uzaktan Öğrenme	1
	Kendi Kendine Öğrenme	1
Akademik Yarar	Ders Çalışmaya Teşvik	5
	Verimli Ders Çalışma	2
	Evde Tekrar Olanağı	2
	Başarı Artışı	1
Duyuşsal Yarar	İlgi	4
	İstek	2
	Odaklanma	1
	Merak	1
	Sevgi	1

Tablo 2 incelendiğinde, kodların tekrarlanma sıklığına göre birinci sırada yöntemsel yarar kategorisinin (n=13) yer aldığı görülmektedir. Bunu sırasıyla, akademik yarar (n=10) ve duygusal yarar (n=9) kategorileri takip etmektedir.



Şekil 1. Yöntemsel Yarar

“Derste uygulanan WEB-5E’yi yararlı buldunuz mu?” sorusuna verilen cevapların analizi sonucunda “yöntemsel yarar” kategorisine yönelik katılımcı öğrencilerin verdiği dikkat çekici bazı birebir alıntılar kodlara göre şu şekildedir.

KÖ9: (Kendi kendine öğrenme) Hoca gelmese bile dersimizi herhangi bir aksama meydana gelmeden işleyebildik.

KÖ6: (Çoklu öğrenme ortamı) İçinde olan videolar animasyon tarzı gibi şeyler (...)

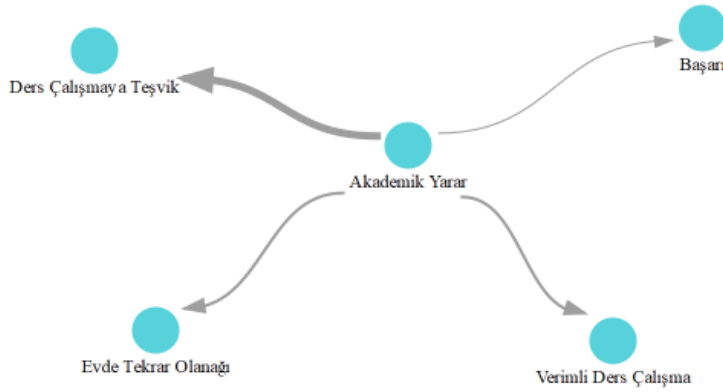


KÖ3: (Uzaktan öğrenme) Okula gidilemediği durumlarda veya engelli kişilerin okula gidemediği zaman dersi geri kalmadan evden takip edebilmesini ben yararlı buldum.

KÖ5: (Eğlenerek öğrenme) Çünkü WEB-5E uygulamasıyla dersler daha eğlenceli oluyor.

KÖ5: (Kolay öğrenme) Daha pratik bir şekilde öğrenmeme yardımcı oluyor.

KÖ9: (Hızlı öğrenme) (...) dersi daha hızlı işleyebildik.



Şekil 2. Akademik Yarar

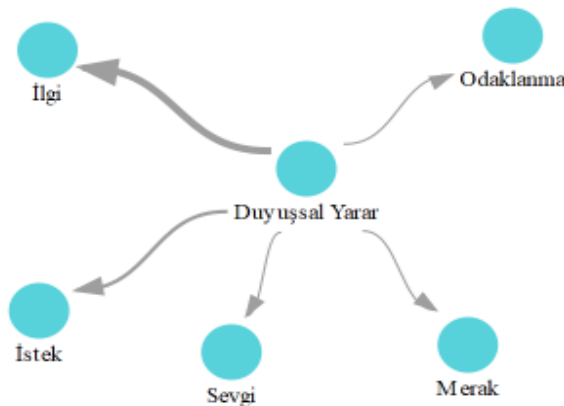
“Derste uygulanan WEB-5E’yi yararlı buldunuz mu?” sorusuna verilen cevapların analizi sonucunda “akademik yarar” kategorisine yönelik katılımcı öğrencilerin verdiği dikkat çekici bazı birebir alıntılar kodlara göre şu şekildedir.

KÖ1: (Başarı artışı) Bazı konularda sorular çözerken yanırlarım çıkıyordu. Bu modelden sonra sorularda hiç yanırlım çıkmamaya başladı ya da az çıkmaya başladı.

KÖ10: (Verimli ders çalışma) Daha verimli ders çalıştığımı düşünüyorum.

KÖ6: (Ders çalışmaya teşvik) İçinde olan videolar animasyon tarzı gibi şeyler beni daha çok ders çalışmaya teşvik etti.

KÖ3: (Evde tekrar olanağı) Ayrıca evden de tekrarını yapabiliyoruz dersi bu da bence bir avantaj.



Şekil 3. Duyuşsal Yarar

“Derste uygulanan WEB-5E’yi yararlı buldunuz mu?” sorusuna verilen cevapların analizi sonucunda “duyuşsal yarar” kategorisine yönelik katılımcı öğrencilerin verdiği dikkat çekici bazı birebir alıntılar kodlara göre şu şekildedir.

KÖ2: (Odaklanma) (...) konu üzerinde yoğunlaşmamı sağladı.

KÖ7: (Merak) Uygulamaya girdiğimizde düşündürülen sorularla karşılaşıyoruz. Ve soruları oldukça cevabını merak ediyoruz.

KÖ7: (Sevgi) Bize fen bilimleri dersini daha çok sevdirdi.

KÖ1: (İlgi) Fen dersine ilgim arttı (...).

KÖ2: (İstek) (...) Çünkü bazı arkadaşlarımız fen bilimleri dersine girdiğinde tabletlerle işleyeceğimiz için istekli bir şekilde girdiler.

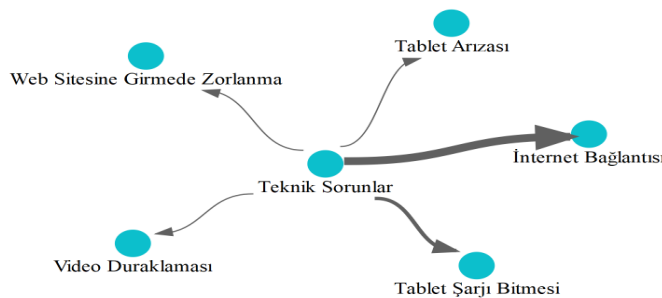
### WEB-5E’nin Uygulanması Sürecinde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Bulgular

Katılımcıların “WEB-5E’nin uygulanması sürecinde karşılaştığınız sorunlar oldu mu? Oldu ise ne tür sorunlardı?” sorusuna verdikleri cevapların analizi sonucunda, teknik, öğrenciden kaynaklı ve web tasarımından kaynaklı sorunlar olmak üzere üç kategoriye ulaşılmıştır.

Tablo 3. WEB-5E’nin Uygulanması Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar

Kategori	Kod	n
Teknik Sorunlar	İnternet Bağlantısı	7
	Tablet Şarjı Bitmesi	4
	Web Sitesine Girmede Zorlanma	2
	Video Duraklaması	2
	Tablet Arızası	2
Öğrenciden Kaynaklı Sorunlar	Öğrenci Bilgisayar Bilgisi	3
	Öğrencinin Evdeki İmkanları	2
Web Tasarımından Kaynaklı Sorunlar	Web Sayfası ile Cihaz Uyumsuzluğu	2
	Yazım Hatası	1

Tablo 3 incelendiğinde, kodların tekrarlanma sıklığına göre birinci sırada teknik sorunlar kategorisinin (n=17) yer aldığı görülmektedir. Bunu sırasıyla, öğrenciden kaynaklı sorunlar (n=5) ve web tasarımından kaynaklı sorunlar (n=3) kategorileri takip etmektedir.



Şekil 4. Teknik Sorunlar

“WEB-5E'nin uygulanması sürecinde karşılaştığınız sorunlar oldu mu? Oldu ise ne tür sorunlardı?” sorusuna verilen cevapların analizi sonucunda “teknik sorunlar” kategorisine yönelik katılımcı öğrencilerin verdiği dikkat çekici bazı birebir alıntılar kodlara göre şu şekildedir.

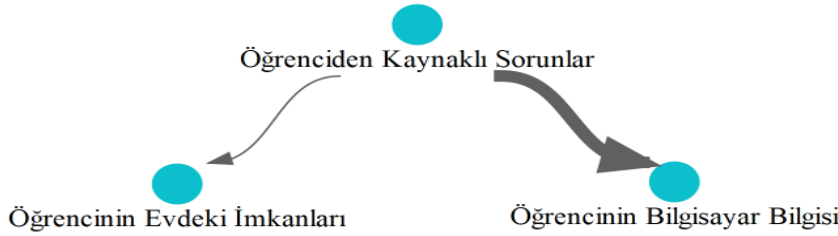
KÖ4: (Web sitesine girmede zorlanma) (...) siteye girişlerde bir sorun oldu ama bu sorun daha sonradan düzeltildi.

KÖ5: (Video duraklaması) Videoların bazen sesleri gelmedi ve donup duruyorlardı.

KÖ9: (Tablet şarjı bitmesi) Okulda tabletlerin şarjının yetersiz olması (...).

KÖ8: (İnternet bağlantısı) Oldu hocam tabi sıkıntılar yaşadık. İnternet hızı yavaştı.

KÖ6: (Tablet arızası) Oldu sınıfta tabletlerden bazıları sıkıntılı çıktı. Kimisi çalışmadı, kimisi bozuldu ama yine biz dersimizi tamamlamayı başardık.

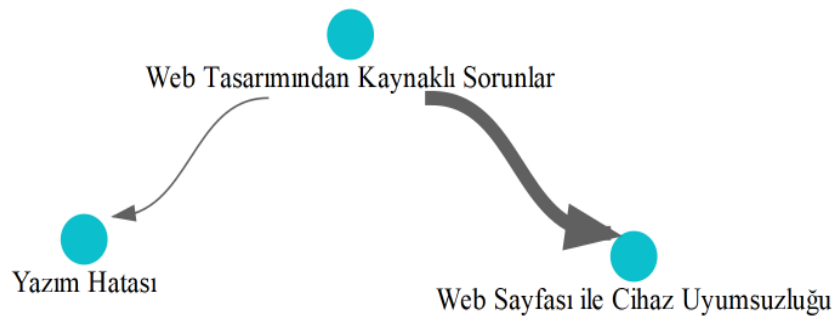


Şekil 5. Öğrenciden Kaynaklı Sorunlar

“WEB-5E'nin uygulanması sürecinde karşılaştığınız sorunlar oldu mu? Oldu ise ne tür sorunlardı?” sorusuna verilen cevapların analizi sonucunda “öğrenciden kaynaklı sorunlar” kategorisine yönelik katılımcı öğrencilerin verdiği dikkat çekici bazı birebir alıntılar kodlara göre şu şekildedir.

KÖ1: (Öğrencinin bilgisayar bilgisi) Daha önceden deneyimim olmadığı için tableti kullanırken ne yapmam gerektiğini öğrenmem zaman aldı.

KÖ7: (Öğrencinin evdeki imkanları) Ya da buna bir örnek daha verirsek evde konuları çalışmak istiyoruz ya telefon açılmıyor. Bilgisayarımız yok. Bazı kişiler bununla karşılaşıyor. Ben bir yerden bilgisayar bulup eksiklerimi tamamladım ama bazılarının böyle bir imkanı olmayabilir.



Şekil 6. Web Tasarımından Kaynaklı Sorunlar

“WEB-5E'nin uygulanması sürecinde karşılaştığınız sorunlar oldu mu? Oldu ise ne tür sorunlardı?” sorusuna verilen cevapların analizi sonucunda “web tasarımından kaynaklı sorunlar” kategorisine yönelik katılımcı öğrencilerin verdiği dikkat çekici bazı birebir alıntılar kodlara göre şu şekildedir.

KÖ3: (Yazım hatası) Bir de bu uygulamayı yaptığımız sitede birkaç tane yazım hatası ve benzeri sorunlar yaşandı.

KÖ7: (Web sayfası ile cihaz uyumsuzluğu) (...) evde konuları çalışmak istiyoruz ya telefonda uygulama açılmıyor.

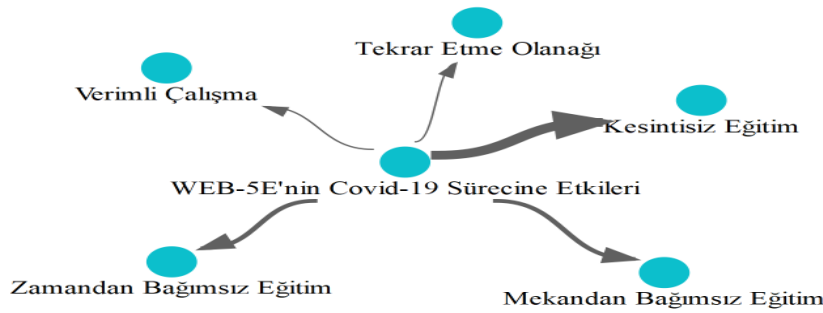
### WEB-5E Kullanımının Covid-19 Sürecine Etkisine İlişkin Bulgular

Katılımcıların “Covid-19 sebebiyle okullara ara verilen günlerde WEB-5E kullanımının öğretim sürecine etkisi nelerdir?” sorusuna verdikleri cevapların analizi sonucunda kesintisiz eğitim, mekandan bağımsız, zamandan bağımsız, verimli çalışma ve tekrar olanağı kodlarına ulaşılmıştır.

Tablo 4. WEB-5E Kullanımının Covid-19 Sürecinde Etkileri

Kategori	Kod	n
	Kesintisiz Eğitim	9
	Mekandan Bağımsız	4
	Zamandan Bağımsız	4
	Verimli Çalışma	2
	Tekrar Olanağı	1

Tablo 4 incelendiğinde, kodların tekrarlanma sıklığına göre birinci sırada kesintisiz eğitim kodunun (n=9) olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla, mekandan bağımsız (n=4), zamandan bağımsız (n=4), verimli çalışma (n=2) ve tekrar olanağı (n=1) kodları takip etmektedir.



Şekil 7. WEB-5E Kullanımının Covid-19 Sürecinde Etkileri

“Covid-19 sebebiyle okullara ara verilen günlerde WEB-5E kullanımının öğretim sürecine etkisi nelerdir?” sorusuna verilen cevapların analizi sonucunda elde edilen kodlara yönelik katılımcı öğrencilerin verdiği dikkat çekici bazı birebir alıntılar kodlara göre şu şekildedir.

KÖ5: (Kesintisiz eğitim) (...) eğitimime ara vermeden devam edebildim.

KÖ8: (Verimli çalışma) Bu süreçte böyle bir uygulama benim derslere daha verimli çalışmamı etkilerdi.

KÖ3: (Tekrar etme olanağı) (...) Ayrıca konuları tekrar edebiliriz.

KÖ3: (Mekandan bağımsız eğitim) Ders takibimizi evden yapabiliriz.

KÖ1: (Zamandan bağımsız eğitim): (...) istediğimiz zaman bu siteye girip ders yapabiliriz.

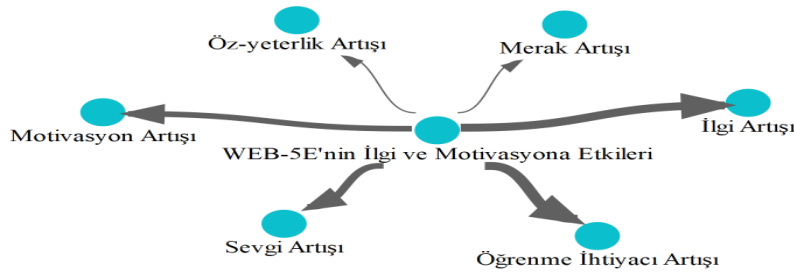
## WEB-5E'nin Fen Bilimleri Dersine Yönelik İlgiye ve Motivasyona Etkisine İlişkin Bulgular

Katılımcıların “WEB-5E fen bilimleri dersine yönelik ilginizi ve motivasyonunuzu etkiledi mi? Ne yönde etkiledi? Nasıl etkiledi?” sorusuna verdikleri cevapların analizi sonucunda ilgi artışı, öğrenme ihtiyacı artışı, sevgi artışı, motivasyon artışı, öz-yeterlik artışı ve merak artışı kodlarına ulaşılmıştır. Bu bulgular içsel motivasyon kategorisi altında toplanmıştır.

Tablo 5. WEB-5E'nin İlgiye ve Motivasyona Etkileri

Kategori	Kod	n
İçsel Motivasyon	İlgi Artışı	4
	Öğrenme İhtiyacı Artışı	4
	Sevgi Artışı	3
	Motivasyon Artışı	3
	Öz-yeterlik Artışı	1
	Merak Artışı	1

Tablo 5 incelendiğinde, kodların tekrarlanma sıklığına göre birinci sırada ilgi artışı ve öğrenme ihtiyacı artışı kodlarının (n=4) olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla, sevgi artışı (n=3), motivasyon artışı (n=3), öz-yeterlik artışı (n=1) ve merak artışı (n=1) kodları takip etmektedir.



## Şekil 8. WEB-5E'nin İlgi ve Motivasyona Etkileri

“WEB-5E fen bilimleri dersine yönelik ilginizi ve motivasyonunuzu etkiledi mi?” sorusuna verilen cevapların analizi sonucunda elde edilen kodlara yönelik katılımcı öğrencilerin verdiği dikkat çekici bazı birebir alıntılar kodlara göre şu şekildedir.

KÖ2: (Öz-yeterlik artışı) Daha çok derslere kalkmama ve kendime olan güvenimi kazanmama yardımcı oldu. Bu yüzden beni olumlu etkiledi.

KÖ6: (Merak artışı) Fen dersiyse merak ettiğim şeyleri araştırıyorum. Derse merakım biraz daha arttı.

KÖ1: (İlgi artışı) Evet olumlu yönde etkiledi konular daha ilgi çekici geldi.

KÖ8: (Motivasyon artışı) Uygulama olmadan önce uzun uzun konu anlatmamız gerekiyordu. Fakat uygulama olunca daha kısa sürede bitirip eski konuları da tekrar etme fırsatımız olunca benim içimdeki motivasyon arttı.

KÖ5: (Sevgi artışı) Evet etkiledi. Fen dersini seviyordum. Ama şimdi daha çok sevmeye başladım.

KÖ1: (Öğrenme ihtiyacı artışı) (...) fen bilimleri dersine daha çok çalışmaya başladım.

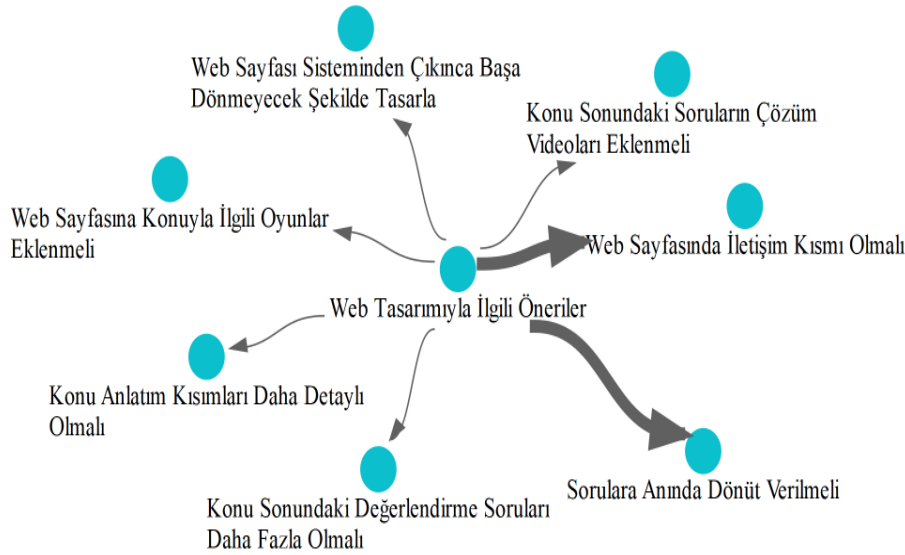
### WEB-5E'nin Derlerde Kullanımına Yönelik Önerilere İlişkin Bulgular

Katılımcıların “WEB-5E'nin derlerde kullanımına yönelik önerileriniz nelerdir?” sorusuna verdikleri cevapların analizi sonucunda web tasarımıyla ilgili önerilere ve teknik önerilere ulaşılmıştır.

Tablo 6. WEB-5E Uygulanmasına Yönelik Öneriler

Kategori	Kod	n
Web Tasarımıyla İlgili Öneriler	Web Sayfasında İletişim Kısmı Olmalı	3
	Konu Sonundaki Sorulara Anında Dönüt Verilmeli	3
	Web Sayfası Çıkınca Başa Dönmeyecek Şekilde Olmalı	1
	Web Sayfasına Konuyla İlgili Oyunlar Eklenmeli	1
	Konu Anlatım Kısımları Daha Detaylı Olmalı	1
	Konu Sonundaki Değerlendirme Soruları Daha Fazla Olmalı	1
	Konu Sonundaki Soruların Çözüm Videoları Olmalı	1
Teknik Öneriler	Bağlantı Sorunları Giderilmeli	2
	Tabletler Önceden Şarj Edilmeli	1

Tablo 6 incelendiğinde, kodların tekrarlanma sıklığına göre sırasıyla web tasarımıyla ilgili öneriler (n=11) ve teknik öneriler (n=3) kategorileri olduğu görülmektedir.



### Şekil 9. Web Tasarımıyla İlgili Öneriler

“WEB-5E'nin derlerde kullanımına yönelik öneriler nelerdir?” sorusuna verilen cevapların analizi sonucunda “web tasarımıyla ilgili öneriler” kategorisine yönelik katılımcı öğrencilerin verdiği dikkat çekici bazı birebir alıntılar kodlara göre şu şekildedir.



KÖ8: (Web sayfasında iletişim kısmı olmalı) Evet hocam sizinle hani anlamadığımız soruları size iletip sizin de bize cevap vereceğiniz video aracılığıyla bir yer olmasını isterdim.

KÖ7: (Konu sonundaki sorulara anında dönüt verilmeli) WEB-5E öğrenme modelinde çıkan soruları cevaplayınca en sonunda o soruların cevaplarını görebilmeliyiz bence.

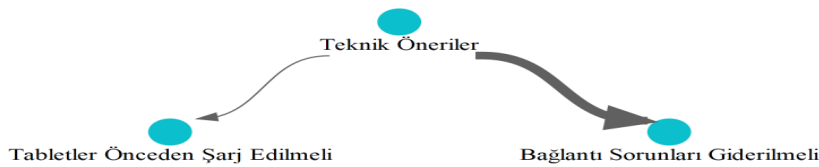
KÖ3: (Web sayfası siteden çıkınca başa dönmeyecek şekilde tasarlanmalı) Çünkü okulda sorun yaşadığımız zaman sistemden birkaç defa çıkıp tekrar girmeye gerek duyduğumuz zamanlar oldu ve bazen bir soruyu altı defa cevapladığım bile oldu.

KÖ4: (Web sayfasına konuyla ilgili oyunlar eklenmeli) Bence bu eğitim modelinde konularla ilgili oyunlar bulunursa daha ilgi çeker.

KÖ5: (Konu anlatım kısımları daha detaylı olmalı) (...) konu anlatımı daha detaylı olabilirdi.

KÖ5: (Konu sonundaki değerlendirme soruları daha fazla olmalı) (...) soru sayısı arttırılabilirdi.

KÖ8: (Konu sonundaki soruların çözüm videoları olmalı) Anlamadığımız soruları bir yere yazıp hocamızın yani sizin onların çözümlerini bir video aracılığıyla hani paylaşan bir yer olmasını isterdim.



Şekil 10. Teknik Öneriler

“WEB-5E’nin derslerde kullanımına yönelik öneriler nelerdir?” sorusuna verilen cevapların analizi sonucunda “teknik öneriler” kategorisine yönelik katılımcı öğrencilerin verdiği dikkat çekici bazı birebir alıntılar kodlara göre şu şekildedir.

KÖ1: (Bağlantı Sorunları Giderilmeli) Evet var bence bağlantı sorunları giderilmeli.

KÖ9: (Tabletler Önceden Şarj Edilmeli) Tabletler dersten önce şarj edilebilir.

## SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Görüşme verilerinin analizi sonucunda elde edilen bulgulara ait sonuçlar şu şekildedir. WEB-5E’nin öğrenmeye sağladığı yararlarla ilişkin katılımcı öğrenciler uygulanan yöntemin öğrenmeyi hızlı ve kolay hale getirdiğini ifade etmişlerdir. WEB-5E’nin hızlı ve kolay öğrenmeyi sağlamasının sebebi katılımcı öğrencilerin verdiği cevaplara göre çoklu öğrenme ortamlarının (video, etkileşimli video, animasyon, resim vb.) bulunması ve eğlenerek öğrenmeye olanak tanınması olabilir. Görsel materyallerin, animasyonların, etkileşimli videoların vb. kullanımının soyut konuları somutlaştırdığı, öğrenmeyi daha kolay ve eğlenceli hale getirdiği ile ilgili çalışmalar bu düşüncüyü destekler niteliktedir (Akbulut & Karakuş, 2008; Daşdemir & Doymuş, 2012; Kapri, 2017; Özerbaş & Yalçınkaya, 2018; Şimşek, 2017).

Yöntemin uzaktan öğrenme ve kendi kendine öğrenmeye olanak tanınması katılımcı öğrencilerin yönteme dair ifade ettikleri diğer yararlardandır. Uygulanan öğretim yöntemi harmanlanmış bir öğretim yöntemidir. Harmanlanmış öğrenme webin ve yüz yüze öğrenmenin avantajlarını bir araya getirmektedir (Graham, 2006; Graham & Dziuban, 2008). Öğrenciler yüz yüze eğitime

katılmadıkları durumlarda evden istedikleri zamanda öğrenmeye devam edebilir ve kendi öğrenmelerini denetleyebilirler. Ayrıca her öğrenci kendi kendine bireysel hızında esnek bir şekilde öğrenebilir (Akgündüz & Akınoğlu, 2016; Osguthorpe & Graham, 2003).

Öğrenciler yöntemin derse yönelik ilgilerini, isteklerini, odaklanmalarını, meraklarını ve sevgilerini arttırdığını ifade etmişlerdir. Bu sonuç uygulanan yöntemin öğrencilerin derse yönelik motivasyonlarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Uygulanan öğretim yöntemi öğrenci motivasyonunu etkileyen değişkenlerdendir (Lee & Brophy, 1996). Motivasyonu yüksek olan öğrenciler verilen görevleri yapmakta istekli, kararlı ve enerji doludurlar (Akbaba, 2006). Katılımcı öğrenciler yöntemin verimli ders çalışmaya teşvik ettiğini ve başarıyı arttırdığını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin motivasyonlarının artması öğrencileri verimli ders çalışmaya teşvik ederek başarılarını arttırmış olabilir. Literatürde öğrencilerin yüksek motivasyona sahip olmaları ve akademik başarıları arasında pozitif yönde ilişki olduğunu ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır (Demir, Öztürk, & Dökme, 2012; George, 2006; Karakaya, Avcı, & Yılmaz, 2018; Wigfield & Wentzel, 2007). Katılımcı öğrenciler yöntem sayesinde evde istedikleri kadar tekrar yapabildiklerini ifade etmişlerdir. Bu durum başarıyı arttıran bir diğer etken olabilir. Literatürde WDÖ ortamlarının evde tekrar edebilmeye olanak sağladığıyla ilgili çalışmalar bulunmaktadır (Balaban & Tüysüz, 2011; Erişti, Şişman, & Yıldırım, 2008; Gürdoğan & Bağ, 2019).

WEB-5E'nin uygulanması sürecinde karşılaşılan sorunlara ilişkin katılımcı öğrenciler çoğunlukla teknik sorunlar (internet bağlantısı, şarjların bitmesi, video duraklaması, tablet arızası, web sitesine girmekte zorlanma) yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu sorunlar hazırlanan web sayfası ile kullanılan cihazların uyumsuzluğundan ve okulun internet alt yapısının yetersiz olmasından kaynaklanmıştır. Literatürde web destekli harmanlanmış öğrenme ortamlarında internet bağlantı sorunları ve teknik sorunlar yaşandığı bulgularına ulaşan başka çalışmalar bulunmaktadır (Dikmenli & Ünal, 2013; Gürdoğan & Bağ, 2019; Meşe, 2016). Problemlerin çözümü için altyapının sağlam bir şekilde oluşturulması, teknik destek hizmetlerinin olması, maddi yatırım sağlanarak ağ bağlantılarının güçlendirilmesi, kullanılan yazılım ve sistemlerin birbiriyle uyumlu olması gerekmektedir (Bilgiç & Tüzün, 2015; Kışla, ve diğerleri, 2010). Sadece bir katılımcı öğrenci sayfada yazım hatasıyla karşılaştığını ifade etmiştir. Uygulama için kullanılan web sayfasının günlük planları araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Bu günlük planların web ortamına aktarılması web tasarımcısı tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu işlemler gerçekleştirilirken insandan kaynaklı bazı hataların meydana gelmesi olağandır. Bu durum web destekli eğitim ortamlarında web tasarımının daha profesyonel bir şekilde yapılması ve tasarlanan web sayfasının farklı disiplinlerde uzman kişiler tarafından gözden geçirilmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır (Balaban & Tüysüz, 2011). Bu sorunların yanında bazı katılımcı öğrenciler bilgisayar bilgilerinin ve evdeki imkanlarının yetersiz olmasından kaynaklı sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Uygulamaya başlamadan önce öğrencilere web sayfasının kullanımına yönelik bilgilendirme çalışması yapılmıştır. Bilgilendirme çalışması yapılmasına rağmen bilgisayar bilgisi yetersiz olan öğrenciler her ders ne yapmaları gerektiğiyle ilgili sorular sormuşlardır. WDÖ'nün gerçekleşmesi için internet ve bilgisayar bilgisinin temel seviyede olması gerekmektedir (Oral & Kenanoğlu, 2012). Bu durum böyle bir çalışmadan önce öğrencilerin bilgilendirilmesinin ne kadar önemli olduğunu ortaya koymuştur. Teknoloji her ne kadar hayatımızın her alanına girmiş olsa da araştırma bulgularına göre bazı öğrencilerin evlerinde yeterli sayıda ve özellikte tablet, telefon ve bilgisayar gibi cihazların bulunmadığı tespit edilmiştir. Bu cihazlar olsa bile yeterli altyapıya sahip internet bağlantısı ve sınırsız internet olmadığı bu çalışmanın ortaya koyduğu bulgulardandır. Yöntemin uygulanmasına yönelik karşılaşılan sorunlar genel olarak covid-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitimde yaşanan problemlerle paralellik göstermektedir (Bakioğlu & Çevik, 2020; Canpolat & Yıldırım, 2021; Hiçde & Aktamış, 2021; Pınar & Akgül, 2020).

WEB-5E kullanımının covid-19 sürecine etkisine ilişkin bir katılımcı öğrenci dışında bütün öğrenciler kesintisiz eğitim gerçekleşeceğini belirtmişlerdir. Katılımcı öğrenciler yöntemin zamandan ve mekandan bağımsız eğitime olanak sağlayacağını ifade etmişlerdir. Yöntemin verimli ders çalışma ve tekrar etme olanağı sağladığı katılımcı öğrenciler tarafından verilen diğer cevaplardandır. Verilen cevaplar web destekli harmanlanmış öğrenme ortamlarının sağladığı faydalarla örtüşmektedir (Hijazi, Crowley, Smith, & Shaffer, 2006; Stockwell, Stockwell, Cennamo, & Jiang, 2015).

Motivasyon (güdüleme), baskı ve zorlama olmadan bireyi bir davranışı başlatması için harekete geçiren ve sürdürmesini sağlayan tetikleyici olarak ifade edilebilir (Akbaba, 2006). Motivasyonu sağlayan tetikleyiciler tamamen içsel süreçlerle ilgiliyse içsel motivasyon dış faktörlerden kaynaklıysa dışsal motivasyon olarak ifade edilir (Deci, Ryan, & Williams, 1996; Ryan & Deci, 2000). WEB-5E'nin fen bilimleri dersine yönelik ilgiye ve motivasyona etkisine ilişkin katılımcı öğrencilerin verdikleri cevaplardan ilgi, öğrenme ihtiyacı, sevgi, motivasyon, öz-yeterlik ve merak artışı sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu sonuçlara göre yöntemin öğrencilerin tutum, duygu, öğrenme ihtiyacını karşılamaya ilgili olan içsel motivasyonlarını harekete geçirdiği söylenebilir (Akbaba, 2006). Öğrenmenin genellikle dışsal motivasyon kaynaklı olduğu ifade edilmektedir. Motivasyona neden olan dış faktörler ortadan kalktığında motivasyon devam etmeyecektir. Bu sebeple öğrenmenin sürekliliği için asıl önemli olan içsel motivasyondur (Csikszentmihalyi & Hermanson, 1995; Selçuk & Güner, 2000). Bu bilgiler ışığında uygulanan yöntemin öğrencilerin içsel motivasyonlarını arttırdığı ve öğretimde kullanılmasının faydalı olacağı söylenebilir.

WEB-5E'nin derslerde kullanımına yönelik öneriler web sayfasının tasarımı ve uygulama aşamasında yaşanan teknik sıkıntıların çözümü ile ilgilidir. Katılımcı öğrenciler web sayfasında iletişim kısmı olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu öneri öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenleriyle iletişim içinde olmak istediklerini göstermektedir. Web destekli öğretimin sınırlılıklarından birisi etkileşimin ve iletişimin önüne geçmesidir (Hannum, 2001). Konu anlatım kısımları daha detaylı olmalı ve konu sonundaki değerlendirme soruları daha fazla olmalı önerileri, katılımcı öğrencilerin sınavlara odaklı olmalarından ya da öğrenme stillerinin farklı olmasından kaynaklı olabilir. Konu sonundaki sorulara anında dönüt verilmeli ve konu sonundaki soruların çözüm videoları olmalı önerileri anında dönüt ve düzeltmenin önemini ortaya koymaktadır. Web sayfasına konuyla ilgili oyunlar eklenmeli önerisi öğrenme ortamlarında oyunlaştırmanın ve eğlenerek öğrenmenin önemini ortaya koymaktadır. Eğitsel ortamda oyunlaştırmanın öğrenci motivasyonunu arttırdığı ve öğrenciyi öğrenme ortamına bağladığı ifade edilmektedir (Lee & Hammer, 2011; Yıldırım & Demir, 2014). Bu kapsamda 5E'nin giriş kısmında oyunlardan faydalanarak öğrenci derse bağlanabilir ve motive edilebilir. Katılımcı öğrencilerin diğer önerileri web sayfası siteden çıkınca başa dönmeyecek şekilde tasarlanmalı, bağlantı sorunları giderilmeli ve tabletler önceden şarj edilmeli şeklindedir.

Sonuç olarak, katılımcı öğrenciler harmanlanmış bir öğrenme yöntemi olan WEB-5E'yi yöntemsel, akademik ve duyuşsal olarak yararlı bulmuşlardır. Ayrıca WEB-5E'nin öğrencilerin içsel motivasyonlarını arttırdığı ifade edilebilir. Katılımcı öğrencilerin önerileri dikkate alınarak ve karşılaşılan sorunlar en aza indirilerek benzer çalışmalar gerçekleştirilebilir. Çalışma ortaokul 6. sınıf seviyesinde, fen bilimleri dersi maddenin tanecikli yapısı ve yoğunluk konularında nitel araştırma şeklinde yürütülmüştür. WEB-5E kullanılarak farklı sınıf seviyelerinde, farklı derslerde ve konularda çalışmalar yapılabilir. Aynı konuda nicel çalışmalar yapılarak araştırma sonuçları karşılaştırılabilir. Webin ve 5E'nin avantajlı yönlerini bir araya getirerek tasarlandığı için WEB-5E güçlü bir yöntemdir. Dolayısıyla bu yöntemin derslerde kullanılması öğrenci başarısını arttırmada etkili olabilir. Yapılan çalışma haftada 4 saat saati olmak üzere 8 hafta süreyle sınırlanmıştır. Çalışma daha geniş bir zaman diliminde yapılarak sonuçlar değerlendirilebilir.

**KAYNAKÇA**

- Abell, S. K., Appleton, K., & Hanuscin, D. L. (2010). *Designing and teaching the elementary science methods course*. Routledge.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*(13), 343-361.
- Akbulut, Ö. E., & Karakuş, F. (2008). Öğretim amaçlı geliştirilen bir web sitesi hakkında öğretmen adaylarının görüşleri. *8th International Educational Technology Conference*. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Akgündüz, D., & Akınoğlu, O. (2016). The effect of blended learning and social media-supported learning on the students' attitude and self-directed learning skills in science education. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 15(2), 106-115.
- Akınoğlu, O. (2014). Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları. B. Oral (Dü.) içinde, *Yapılandırıcılık* (s. 429-446). PegemA.
- Al, U., & Madran, R. O. (2004). Web tabanlı uzaktan eğitim sistemleri: Sahip olması gereken özellikler ve standartlar. *Bilgi Dünyası*, 5(5), 259-271. doi:[https://doi.org/10.15612 / BD.2004.491](https://doi.org/10.15612/BD.2004.491)
- Bakioğlu, B., & Çevik, M. (2020). Covid-19 pandemisi sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Turkish Studies*, 15(4), 109-129. doi:<https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.43502>
- Balaban, F., & Tüysüz, C. (2011). Harmanlanmış öğrenme modelinin 7. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersindeki başarılarına, tutumlarına ve motivasyonlarına etkisinin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi (BAED)*, 2(4), 75-90.
- Balım, A. G., & Ormancı, Ü. (2012). İlköğretim öğrencilerinin "Maddenin Tanecikli Yapısı" ünitesine yönelik anlama düzeylerinin çizim yoluyla belirlenmesi ve farklı değişkenlere göre analizi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(4), 255-265.
- Behnagh, R. F., & Yasrebi, S. (2020). An examination of constructivist educational technologies: Key affordances and conditions. *British Journal of Educational Technology*, 51(6), 1-13. doi:<https://doi.org/10.1111/bjet.13036>
- Bilgiç, H. G., & Tüzün, H. (2015). Yükseköğretim kurumları web tabanlı uzaktan eğitim programlarında yaşanan sorunlar. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 26-50.
- Boddy, N., Watson, K., & Aubusson, P. (2003). A trial of the five es: A referent model for constructivist teaching and learning. *Research in Science Education*, 33, 27-42. doi:<https://doi.org/10.1023/A:1023606425452>
- Boz, Y. (2006). Turkish pupils' conceptions of the participate nature of matter. *Journal of Science Education and Technology*, 2(15), 203-213. doi:<https://doi.org/10.1007/s10956-006-9003-9>
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 112-142.
- Bozkurt, A., & Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to coronavirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), i-vi. doi:<https://doi.org/10.5281/zenodo.3778083>
- Brown, P. L., & Abell, S. K. (2007). Examining the Learning Cycle. *Science and Children*, 44(5), 58-59.
- Bybee, R. W., & Landes, N. M. (1990). Science for life and living: An elementary school science program from biological sciences curriculum study. *The American Biology Teacher*, 52(2), 92-98.
- Bybee, R. W., Taylor, J. A., Gardner, A., Scotter, P. V., Powell, J. C., Westbrook, A., & Landes, N. (2006). *The BSCS 5E Instructional Model: Origins and Effectiveness*. Colorado



- Springs, CO: Office of Science Education National Institutes of Health. Mayıs 13, 2021 tarihinde [https://media.bscs.org/bscsmw/5es/bscs\\_5e\\_full\\_report.pdf](https://media.bscs.org/bscsmw/5es/bscs_5e_full_report.pdf) adresinden alındı
- Canpolat, U., & Yıldırım, Y. (2021). Ortaokul öğretmenlerinin Covid-19 salgın sürecinde uzaktan eğitim deneyimlerinin incelenmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 74-109.
- Csikszentmihalyi, M., & Hermanson, K. (1995). Intrinsic motivation in museums: Why does one want to learn? J. H. Falk, & L. D. Dierking (Dü) içinde, *Public institutions for personal learning* (s. 67-77). American Association of Museums.
- Daşdemir, İ., & Doymuş, K. (2012). Fen ve teknoloji dersinde animasyon kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına, öğrenilen bilgilerin kalıcılığına ve bilimsel süreç becerilerine etkisi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(3), 33-42.
- Dawkins, K. R., Dickerson, D. L., Mckinney, S. E., & Butler, S. (2008). Teaching density to middle school students: Preservice science teachers' content knowledge and pedagogical practices. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 82(1), 21-26.
- Deci, E. L., Ryan, R. M., & Williams, G. C. (1996). Need satisfaction and the self-regulation of learning. *Learning and Individual Differences*, 8(3), 165-183. doi:[https://doi.org/10.1016/S1041-6080\(96\)90013-8](https://doi.org/10.1016/S1041-6080(96)90013-8)
- Dede, Y. (2017). Nitel yöntemler. J. W. Creswell, & S. B. Demir (Dü.) içinde, *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (s. 183-213). Eğiten Kitap.
- Demir, R., Öztürk, N., & Dökme, İ. (2012). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersine yönelik motivasyonlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(23), 1-21.
- Dikmenli, Y., & Ünalı, Ü. E. (2013). Harmanlanmış öğrenme ve sanal sınıfa dönük öğrenci görüşleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 326-347.
- Ecevit, T., & Özdemir Şimşek, P. (2017). Öğretmenlerin Fen Kavram Öğretimleri, Kavram Yanılgılarını Saptama ve Giderme Çalışmalarının Değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 16(1), 129-150. doi:<http://dx.doi.org/10.17051/io.2017.47449>
- Ercan, O., & Bilen, K. (2014). Effect of web assisted education supported by six thinking hats on students' academic achievement in science and technology classes. *European Journal of Educational Research*, 3(1), 9-23.
- Ergin, İ. (2012). Constructivist approach based 5E model and usability instructional physics. *Latin-American Journal of Physics Education*, 6(1), 14-20.
- Erişti, S. D., Şişman, E., & Yıldırım, Y. (2008). Examining opinions of elementary school subject teachers on the web-assisted teaching. *Elementary Education Online*, 7(2), 384-400.
- George, R. (2006). A Cross-domain analysis of change in students' attitudes toward science and attitudes about the utility of science. *International Journal of Science Education*, 28(6), 571-589. doi:<https://doi.org/10.1080/09500690500338755>
- Goldston, M. J., Day, J. B., Sundberg, C., & Dantzler, J. (2010). Psychometric analysis of a 5E learning cycle lesson plan assessment instrument. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 8, 633-648.
- Gözütok, D. (2020). Öğretim yöntemleri, teknikleri ve stratejileri. D. Gözütok içinde, *Öğretim ilke ve teknikleri* (6. b., s. 205-206). Pegem Akademi.
- Graham, C. R. (2006). Blended learning systems: Definition, current trends and future directions. C. J. Bonk, & C. R. Graham (Dü) içinde, *Handbook of blended learning: Global perspectives, local designs* (s. 3-21). Pfeiffer.

- Graham, C. R., & Dziuban, C. (2008). Blended learning environments. J. M. Spector, M. D. Merrill, J. Elen, & M. J. Bishop (Dü) içinde, *Handbook of research on educational communications and technology* (s. 269–276). Pfeiffer.
- Gupta, A., & Goplani, M. (2020). Impact of covid-19 on educational institutions in India. *UGC Care Journal*, 31(21), 661-671. doi:https://doi.org/10.13140/RG.2.2.32141.36321
- Gürdoğan, M., & Bağ, H. (2019). Harmanlanmış uygulamaların akademik başarı, motivasyon ve öğrenci görüşlerine etkisi. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 36-61.
- Han, E., & Kaya, A. A. (2008). *Kalkınma ekonomisi: Teori ve politika*. Nobel.
- Hannum, W. (2001). Web-Based Training: Advantages and Disadvantages. B. H. Khan (Dü) içinde, *Web-Based Training* (s. 13-20). Educational Technology.
- Hiğde, E., & Aktamış, H. (2021). Probleme dayalı harmanlanmış öğrenme ortamının etkililiğinin ve öğrencilerin tutumlarının incelenmesi. *Manisa Celal Bayar University Journal of The Faculty of Education*, 9(1), 81-103. doi:https://doi.org/10.52826/mcbuefd.884752
- Hijazi, S., Crowley, M., Smith, M. L., & Shaffer, C. (2006). Maximizing Learning by Teaching Blended Courses. *In Proceedings of the 2006 ASCUE Conference, MyrtleBeach*, (s. 67-73). South Carolina.
- Hodrab, R., Maitah, M., & Luboš, S. (2016). The effect of information and communication technology on economic growth: Arab world case. *International Journal of Economics and Financial Issues*, 6(2), 765-775.
- İşman, A., Baytekin, Ç., Balkan, F., Horzum, M. B., & Kızılcı, M. (2002). Fen bilgisi eğitimi ve yapısalcı yaklaşım. *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*, 1(1), 41-47.
- Kapri, U. C. (2017). Impact of multimedia in teaching. *IJARIE*, 3(4), 2179-2187.
- Karagöz, F., & Korkmaz, S. D. (2015). Fen ve teknoloji dersinde web destekli öğretim yönteminin 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına ve öğrendikleri bilgilerin kalıcılığına etkisi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10/11, 927-948. doi:https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.8686
- Karakaya, F., Avgın, S. S., & Yılmaz, M. (2018). Ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri öğrenmeye yönelik motivasyonlarının incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(2), 359-374.
- Kay, R. H. (2012). Exploring the use of web-based learning tools in secondary school classrooms. *Interactive Learning Environments*, 22(1), 67-83. doi:https://doi.org/10.1080/10494820.2011.641675
- Kışla, T., Sarsar, F., Arıkan, Y. D., Meşhur, E., Şahin, M., & Kokoç, M. (2010). Web tabanlı uzaktan eğitim sistemlerinde karşılaşılan problemler. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 5(1), 1-18.
- Kızıltepe, Z. (2021). İçerik analizi. F. N. Seggie, & Y. Bayyurt (Dü) içinde, *Nitel araştırma: Yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları* (s. 260-274). Anı.
- Kulo, V., & Bodzin, A. (2013). The impact of a geospatial technology-supported energy curriculum on middle school students' science achievement. *Journal of Science Education and Technology*, 22(1), 25–36. doi:https://doi.org/10.1007/s10956-012-9373-0
- Lee, J., & Hammer, J. (2011). Gamification in Education: What, How, Why Bother? *Academic Exchange Quarterly*, 15(2), 1-5.
- Lee, O., & Brophy, J. (1996). Motivational patterns observed in sixth-grade science classrooms. *Journal of Research in Science Teaching*, 33(3), 303-318.



- Lorsbach, A. W., & Jinks, J. L. (1999). Self-efficacy theory and learning environment research. *Learning Environments Research*, 2(2), 157-167.
- MEB. (2013). *İlköğretim Kurumları (İlkokullar ve Ortaokullar) Fen Bilimleri Dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8.sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı. Nisan 23, 2021 tarihinde <https://ridvansoydemir.files.wordpress.com/2018/07/fen-bilimleri-2013-3-8-mc49fretim-programc4b11.pdf> adresinden alındı
- MEB. (2017). *Müfredatta Yenileme ve Değişiklik Çalışmalarımız Üzerine...* Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB). Ekim 15, 2018 tarihinde <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812312311937-FEN%20B%C4%B0L%C4%B0MLER%C4%B0%20%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI2018.pdf> adresinden alındı
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- Meşe, C. (2016). *Harmanlanmış öğrenme ortamlarında oyunlaştırma bileşenlerinin etkililiği*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2. b.). Sage.
- Miranda, P., Isaias, P., & Costa, C. J. (2014). E-learning and web generations: Towards web 3.0 and e-learning 3.0. *2014 4th International Conference on Education, Research and Innovation IPEDR*, 81, 92-103. doi:<https://doi.org/10.7763/IPEDR.2014.V81.15>
- Ng, W., & Gunstone, R. (2002). Students' perceptions of the effectiveness of the world wide web as a research and teaching tool in science learning. *Research in Science Education*, 32(4), 489-510. doi:<https://doi.org/10.1023/A:1022429900836>
- Oral, B., & Kenanoğlu, R. (2012). Web tabanlı uzaktan eğitim sistemlerinin öğrenci başarısına ve bilgisayara yönelik tutumlarına etkisi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 58-67.
- Osguthorpe, R. T., & Graham, C. R. (2003). Blended learning environments: Definitions and directions. *Quarterly Review of Distance Education*, 4(3), 227-233.
- Özalp, D. (2008). *İlköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin maddenin tanecikli yapısı konusundaki kavram yanlışlarının ontoloji temelinde belirlenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özerbaş, M. A., & Yalçınkaya, M. (2018). Çoklu ortam kullanımının akademik başarı ve motivasyona etkisi. *JRES*, 5(2), 1-21.
- Özmen, H. (2004). Fen öğretiminde öğrenme teorileri ve teknoloji destekli yapılandırmacı (constructivist) öğrenme. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(1), 100-111.
- Özmen, H. (2011). Turkish primary students' conceptions about the particulate nature of matter. *International Journal of Environmental & Science Education*, 6(1), 99-121.
- Özsevgeç, T., & Çepni, S. (2006). Farklı sınıflardaki öğrencilerin yüzme ve batma kavramlarını anlama düzeyleri. *Milli Eğitim*, 172, 297-311.
- Paker, T. (2017). Durum çalışması. F. N. Seggie, Y. Bayyurt, F. N. Seggie, & Y. Bayyurt (Dü) içinde, *Nitel araştırma yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları* (s. 119). Anı.
- Pınar, M. A., & Akgül, G. D. (2020). The opinions of secondary school students about giving science courses with distance education during the covid-19 pandemic. *Journal of Current Researches on Social Sciences*, 10(2), 461-486. doi:<https://doi.org/10.26579/jocress.377>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67. doi:<https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>

- Seferoğlu, S. S. (2015). Okullarda teknoloji kullanımı ve uygulamalar: Gözlemler, sorunlar ve çözüm önerileri. *Artı Eğitim, 123*, 90-91.
- Selçuk, Z. (2020, Mart 19). Bakan Selçuk 23 Mart'ta Başlayacak Uzaktan Eğitime İlişkin Detayları Anlattı. Nisan 16, 2021 tarihinde <https://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-23-martta-baslayacak-uzaktan-egitime-iliskin-detaylari-anlattı/haber/20554/tr> adresinden alındı
- Selçuk, Z., & Güner, N. (2000). *Sınıf içi rehberlik uygulamaları*. Pegem.
- Senan, D. C. (2013). Infusing BSCS 5E instructional model with multimedia: A promising approach to develop 21st century skills. *Journal on School Educational Technology, 9*(2), 1-7.
- Sevim, S., & Aycacı, H. Ş. (2012). Web destekli öğretimin fen ve teknoloji dersi üzerindeki etkisi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 7*(2), 1-19.
- Sivo, S. A., Pan, C.-C. '., & Hahs-Vaughn, D. L. (2007). Combined longitudinal effects of attitude and subjective norms on student outcomes in a web-enhanced course: A structural equation modelling approach. *British Journal of Educational Technology, 38*(5), 861-875. doi:<https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2006.00672.x>
- Smith, M. A. (2002). Efficacy of web-enhancement on student technology skills. *On-line Journal of Nursing Informatics, 6*, 6-12.
- Stockwell, B. R., Stockwell, M. S., Cennamo, M., & Jiang, E. (2015). Blended learning improves science education. *Cell, 162*(5), 933-936. doi:<https://doi.org/10.1016/j.cell.2015.08.009>
- Şahin, Ç., Akbulut, H. İ., & Çepni, S. (2012). Teaching of solid pressure with animation, analogy and worksheet to primary 8th students. *The Journal of Instructional Technologies & Teacher Education, 1*(1), 22-51.
- Şahin, Ç., Çavuş, S., & Güngören, S. (2014). Examining usage trends of computer support of the prospective primary school teachers in the science education based on the 5E model. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 116*, 1913-1918. doi:<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.494>
- Şahin, Ç., İpek, H., & Çepni, S. (2010). Computer supported conceptual change text: Fluid pressure. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 2*(2), 922-927. doi:<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.127>
- Şimşek, F. (2017). Fen bilimleri dersinde animasyon ve simülasyon kullanımının öğrencilerin akademik başarısı ve bilgilerinin kalıcılığı üzerine etkisi. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi, 3*(3), 112-124.
- Tabak, S. (2019). Öğrenme ve öğretimle ilgili kuramlar, yaklaşımlar ve ilkeler. T. Duman, & D. P. Ünal (Dü) içinde, *Öğretim ilke ve yöntemleri* (s. 28-75). Pegem Akademi.
- Taş, E., & Çepni, S. (2011). Web Tasarımlı Bir Fen ve Teknoloji Materyalinin Geliştirilmesi, Uygulanması ve Değerlendirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24*(1), 93-115.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilir nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 24*(24), 543-559.
- Uzunboylu, H. (2002). *Web destekli İngilizce öğretiminin öğrenci başarısı üzerindeki Etkisi*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ünder, H. (2010). Yapılandırmacılığın Epistemolojik Savlarının Türkiye'de İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Programlarında Görünümleri. *Eğitim ve Bilim, 35*(158), 199-214.
- Ünsal, H. (2004). Web destekli eğitim, elektronik öğrenme ve web destekli öğretim programlarındaki çeşitli ders modelleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2*(3), 375-388.
- Wigfield, A., & Wentzel, K. R. (2007). Introduction to motivation at school: Interventions that work. *Educational Psychologist, 42*(4), 191-196. doi:<https://doi.org/10.1080/00461520701621038>

- Xu, L., & Clarke, D. (2012). Student difficulties in learning density: A distributed cognition perspective. *Research in Science Education, 42*(4), 769–789. doi:<https://doi.org/10.1007/s11165-011-9232-7>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Yıldırım, İ., & Demir, S. (2014). Oyunlaştırma ve Eğitim. *International Journal of Human Sciences, 11*(1), 655-670. doi:<https://doi.org/10.14687/ijhs.v11i1.2765>
- Yin, R. K. (1984). *Case study research: Design and methods*. Sage.



## Zihin Kuramının Gözden Geçirilmesi: Farklı Zihinsel Durumlar ve Yaşam Boyu Gelişim

### A Review of Theory of Mind: Different Mental States and Lifespan Development

Zehra Ertuğrul Yaşar<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Dr. Öğr. Üyesi, Yalova Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Psikoloji Bölümü,  
zehrartgrl@gmail.com, <http://orcid.org/0000-0003-4543-3662>

Geliş tarihi/Received :13.09.2021

Kabul tarihi/Accepted: 30.06.2022

Yayın tarihi/Published: 30.06.2022

#### ÖZET

En önemli sosyobilişsel becerilerden biri olan Zihin Kuramı, sosyal dünyada kendimize ve başkalarına zihinsel durumlar atfetme ve bu zihinsel durumlar üzerinden davranışları tahmin etme becerimizdir. Zihin kuramı, ağırlıklı olarak tek bir yaşam dönemindeki tek bir zihinsel duruma indirgenerek okul öncesi dönemdeki yanlış kanılara odaklanmakta ve benzer yöntem ve görevler ile çalışılmaktadır. Oysaki zihin kuramının kapsamında arzu, bilgi, duygu, gaf, kinaye vb. zihinsel durumlar da mevcuttur. Bununla birlikte Türkiye'deki çalışmalarda incelenmemiş olsa da zihin kuramı ergenlik, yetişkinlik ve yaşlılık dönemlerinde de gelişimine devam etmektedir. Bu noktalardan hareketle bu çalışmanın amacı zihin kuramını gelişimsel bir yaklaşım ile ele alarak yaşamın farklı dönemlerinde gelişen zihinsel durumları ve bu durumların değerlendirilmesini literatür ışığında ele almaktır. Böylece hem zihin kuramının sadece yanlış kanı atfi temelinde değil aksine daha kapsamlı ölçülmesi gerektiğine hem de sadece okul öncesi dönemde değil ergenlik, yetişkinlik ve yaşlılık dönemlerinde de incelenmesi gerektiğine dikkat çekilmiş olacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** Zihin kuramı, zihinsel durum, yaşam boyu gelişim, zihin kuramı görevleri

#### ABSTRACT

Theory of mind, one of our most significant socio-cognitive skills, may be defined as the ability to attribute mental states to both others and ourselves and to predict behaviors in terms of these mental states. Theory of mind researches mostly rely on a single mental state during a single period and investigate false belief understanding during preschool period with similar methods and tasks. However, theory of mind involves other mental states such as desire, knowledge, emotion, faux pas and sarcasm. Although not investigated in Turkey, theory of mind continues to develop in adolescents, adults and older. From this point of view, this study aims to review theory of mind from a developmental perspective and includes mental states that develops during different life periods as well as their measures. Thus, we try to draw attention to a broad assessment of mental states in different lifespan periods rather than just relying on false belief understanding in preschool period.

**Keywords:** Theory of mind, mental states, life-span development, theory of mind tasks

## GİRİŞ

Zihin kuramı, kendimize ve başkalarına zihinsel durumlar atfetme ve bu zihinsel durumlar temelinde davranışları tahmin etme becerimiz olarak tanımlanabilir (Premack ve Woodruff, 1978). Sosyal hayatta başarılı olmak; başkalarının zihinlerine atıf yapabilme, başkalarının davranışları hakkında tahminler yapabilme gibi beceriler gerektirdiğinden zihin kuramı erken çocukluk döneminde kazanılan en önemli sosyo-bilişsel becerilerden biri olarak kabul edilmektedir (Miller, 2019).

Günümüzde çocuğun zihni anlaması üzerine yapılan ve zihin kuramı araştırmaları olarak ele alınan çalışmalar, 1980'lerden önce Piagetçi bakış açısına sahip çalışmalar olarak nitelendirilebilmekteydi (Flavell, 2001). Piaget, ortaya attığı gelişim kuramıyla bilişsel gelişimin bugünkü halinin oluşmasının temellerini atmış ve "Bilişsel gelişim nedir?, ne zaman ve nasıl gelişir?, çocuğun doğası nedir?, çevrenin gelişimdeki rolü nedir?, gelişimin altında yatan süreçler nelerdir?" sorularının sorulmasını sağlamıştır (Flavell, 1996). Piaget'den sonra bilişsel gelişim üç açıdan ilerleme göstermiştir (Flavell, 1992). Bunlardan ilki, araştırma yöntemlerindeki gelişimdir. Örneğin bebeklerin bilişsel gelişimi ile ilgili bilimiz önceleri sınırlıyken, bakış sürelerinin ölçülmeye başlaması ve göz hareketi kameralarının geliştirilmesi ile zenginleşmiştir. İkinci olarak gelişen şeyin ne olabileceği yönünde bellek stratejileri gibi farklı fikirler ortaya çıkmış böylece daha önce araştırılmayan yeni kazanımlar incelenmeye başlamıştır. Son olarak ise bilişsel gelişimi anlayış şeklimizde bir ilerleme olmuştur. Başka bir deyişle, bilişsel gelişimi ele alış şeklimiz ve gelişim mekanizmaları ile ilgili farklı düşünceler geliştirilmiştir. Örneğin kuram geliştirme, nöral sistemlerdeki gelişim ve bilgi işlemedeki hız gibi bilişsel gelişim için farklı mekanizmalar öne sürülmüştür (Flavell, 1992).

Bilişsel gelişimdeki bu tür gelişmelerin yansımalarıyla 1980'lerde çocuğun zihni anlaması farklı bir bakış açısıyla ele alınmaya başlanmıştır. "Zihin kuramı (theory of mind)" terimi ilk olarak Premack ve Woodruff (1978) tarafından "kişinin kendisine ve başkalarına -hem kendi türünden hem başka türlerden bireylere- zihinsel durumlar atfetmesi" olarak kullanılmıştır. Wellman ve Johnson (1980) ise, zihin kuramının, çocuğun fiziksel durum ile zihinsel durumun birbirinden farklı olabileceğini anlaması olduğunu öne sürmüştür. Bu görüşe göre çocuk, fiziksel dünyayı değerlendirerek zihinsel durumları oluşturmakta ve zihinsel durumların her zaman fiziksel durumla örtüşmeyeceğini anlamaktadır. Çocukların, fiziksel durum ile zihinsel durumun ayırt edilebilmesi için, "bilmek", "sanmak" gibi zihinsel durum bildiren kelimeleri zihinsel durumlara uygun olarak kullanmaları gerekir (Wellman ve Johnson, 1980). Böylece Premack ve Woodruff (1978) çocuğun naif kuramlar oluşturmasını, Wellman ve Johnson (1980) ise zihinsel durum ile fiziksel dünya arasında ayırım yapmasını ve zihinsel durum bildiren kelimeleri kullanmasını zihin kuramı olarak açıklamaktadır.

Daha sonraları zihin kuramı, çocuğun zihni anlaması ile ilgili araştırmalar için kullanılan genel bir kavram olarak benimsenmiştir (Perner, 1991). Zihin kuramının "belirli becerileri yöneten bilişsel yapı", "bu becerilerin nasıl geliştiğini inceleyen araştırma alanı" ve "bu gelişimi inceleyen kuramsal bakış açısı" olarak geniş bir anlam yelpazesinde kullanıldığı söylenebilir (Astington ve Baird, 2005). Zihin kuramının bu çok yönlü doğası nedeniyle "zihin kuramı edinmiş olmak" için hangi becerilere ve görevlere odaklanacağımız önemli gözükmektedir.

Zihin kuramı kavramının ortaya atılışından itibaren geçen kırk yılı aşkın süre zarfında zihin kuramı çalışmalarının ağırlıklı olarak tek bir zihinsel duruma -yanlış kanılara- odaklandığını ve benzer yöntem ve görevler ile çalışıldığını görmekteyiz. Bu nedenle sıklıkla klasikleşmiş zihin kuramı görevleri kullanmaları ve sadece yanlış kanının ele alınması nedeniyle zihin kuramı çalışmaları eleştirilmektedir (ör., Carlson, Koenig ve Harms, 2013; Perner, Rendl ve Garnham, 2007; Wellman, Fang ve Peterson, 2011; Wellman ve Liu, 2004). Eleştirilerin nedeni kanıların; insanların zihinsel durumları temsil ettiğini gösteren ve davranışları açıklamak ve yorumlamak için referans olarak alınan tek bir zihinsel durum olmamasından ve zihin kuramının; istek, bilgi, duygu gibi diğer zihinsel durumların anlaşılmasını da kapsamamasından kaynaklanmaktadır.



Ayrıca zihinsel durumlar sıklıkla 0 veya 1 puan üzerinden puanlanmaktadır. Böyle bir puanlama sistemi, zihin kuramının gelişimsel değil aksine var veya yok olarak değerlendirilmesi anlamına gelmektedir. Bu noktada zihin kuramı gelişiminin yanlış kanı atfi becerisini değerlendiren klasikleşmiş görevler ile ne derece gelişimsel incelenebildiği sorusunu ortaya atan Wellman (2012)'a göre, sadece bir zihinsel durum -kanı- üzerinden yapılan ölçümlerden elde edilen geçme/kalma puanlarının ortalama yaşına bakmak, zihin kuramını gelişimsel olarak incelemenin çok uzağındadır. Benzer şekilde Perner vd. (2007), Scholl'un (2006) "*Zihin kuramı çalışmalarındaki problem zihin kuramının ya hep ya hiç meselesi olarak alınmasıdır.*" sözünü alıntılıyarak zihin kuramının belirli bir yaşta kazanılan tek bir beceriye indirgenemeyeceğini belirtmektedir.

Örneğin; Beaudoin, Leblanc, Gagner ve Beauchamp (2020), son 36 yıldaki zihin kuramı çalışmalarını incelediğinde %75.5 gibi büyük bir kısmının yanlış kanı atfını ele aldığını; arzu, bilgi, duygu gibi diğer zihinsel durumların incelenmesinin ise yaklaşık olarak %19-24 sınırında kaldığını belirtmektedir. Hâlbuki farklı zihinsel durumları ele alan daha kapsamlı ölçümlü çalışmaların, zihin kuramının gelişiminin ve çok yönlü doğasının anlaşılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Ayrıca zihin kuramının ergenlik, yetişkinlik ve yaşlılık dönemi gibi farklı gelişim dönemlerinde incelenmesi zihin kuramının bu dönemlerdeki gelişiminin anlaşılmasından öte, zihin kuramının doğasıyla ve değişen şeyin ne olduğu ile ilgili verdiği bilgiler açısından önemlidir. Örneğin; Apperly, Samson ve Humphreys (2009), dil ve yönetici işlevlerin zihin kuramı üzerindeki nedensel etkisinin çocukluk ve yetişkinlik döneminde farklı ilişkiler gösterdiğini öne sürerek zihin kuramının doğasına yönelik anlayışımızı geliştirmişlerdir. "Dil ve yönetici işlevlerin, zihin kuramı üzerindeki etkisi sadece zihin kuramının ortaya çıkma sürecinde mi gereklidir?" yoksa "Dil ve yönetici işlevlerdeki gelişim ileri zihin kuramını da desteklemekte midir?" gibi zihin kuramıyla ilgili temel sorular, yetişkinlik döneminde bu kavramlar arasındaki ilişkiyi inceleyerek cevaplanabilir. Literatürde ağırlıklı olarak okul öncesi dönem incelenirse de son yıllarda ergenlik, yetişkinlik, yaşlılık gibi farklı yaşam dönemlerini inceleyemeye yönelik bir eğilim görülmektedir. Literatür incelendiğinde Türkiye'de normal gelişim gösteren ergen, yetişkin ve yaşlılarda zihin kuramı gelişimini inceleyen çalışma olmadığı görülmektedir.

Bu noktalardan hareketle bu çalışmanın amacı, yaşamın farklı dönemlerinde gelişen zihin kuramının kapsadığı farklı zihinsel durumlar ve bu durumların değerlendirilmesini literatür ışığında ele almaktır. Böylece ağırlıklı olarak yanlış kanının değerlendirilmesi olarak ele alınan zihin kuramı çalışmalarının farklı zihinsel durumların temsilsel anlayışını kapsayacak şekilde geliştirilmesinin ve sadece çocukluk döneminde değil yaşam boyu incelenmesinin sosyal biliş anlayışını geliştireceği düşünülmektedir.

### **Zihinsel durumlar**

Zihinsel durumlar; bebeklik dönemi, okul öncesi dönem ve orta çocukluk, ergenlik, yetişkinlik ve yaşlılık dönemi olmak üzere üç başlık altında incelenecektir.

#### **Bebeklik dönemi**

Okul öncesi döneme odaklanarak başlayan zihin kuramı çalışmaları, önce bebeklik dönemine doğru, son yıllarda ise ergenlik ve yetişkinlik dönemine doğru bir genişleme göstermiştir. Bebeklik dönemi çalışmaları mevcut zihin kuramı çalışmalarının yöntemsel olarak dile dayanması nedeniyle mümkün değildir. Fakat üç yaş altı çocuklarda da başkalarının zihinsel durumlarını anladıklarına işaret eden belirtiler bulunmaktadır. Örneğin, Astington (1994) bebeklerin objeler yerine insanlara daha uzun süre bakmasını veya yeni doğmuş olmalarına rağmen annelerinin seslerini diğer insanların seslerinden ayırmalarını bebeklerin doğuştan annelerini diğer insanlardan ve objelerden ayırma eğiliminde oldukları şeklinde açıklamaktadır. Astington insanların objelerden farklı olarak zihinleri olduğunun anlaşılmasının erken yaşlarda kazanıldığını belirterek bunun bebeğin insan kavramına ulaşmasını sağladığını ve zihin kuramı kazanımının göstergesi olduğunu belirtmektedir. Benzer olarak, Flavel (2000) de yeni doğmuş

bebeklerin insan-obje ayrımı yapabilmek insanların fail olduğunu ve insan davranışlarının iletişimden etkilendiğini anladıklarını belirtmektedir. Bebeklerin bu beceriye sahip olmalarının zihin kuramının ilk işaretleri olduğu ileri sürülmektedir (Flavell, 2000). Birinci yılda gelişen işaret etme, ortak ilgi kurma ve taklit gibi beceriler ile bebek insanların niyetli ve amaç odaklı olduklarını öğrenmektedir (Flavel, 2000; Wellman, 2011). Böylece başkalarıyla nesnelere ilgili olarak iletişime geçebilmektedirler (Astington, 1994). Fakat Astington kanı, arzu ve niyetlere sahip olma ile bunları anlama ve başkalarına atıf yapma arasındaki farklılığa dikkat çekerek bu sosyal ilişkilerin sadece niyetel etkinliklerin işaretleri olarak görülmesi gerektiğini belirtmektedir. Böylece insanlarla ilgili bir anlayışın geliştirilmesinin, bebeklik döneminde başladığını söylemek mümkündür (Wellman, 2011). Bebekler bu anlayışın kazanılması için gerekli becerileri ya doğumda getirmekte ya da erken zamanlarda geliştirmektedir (Flavell, 2000).

Bebeklik döneminden belirli bir ön zihinsel anlayışla gelen çocuklar, zihin kuramı çalışmalarının en çok odaklandığı yanlış kanı kazanımında, en önemli gelişmeleri 3-5 yaş arasında yaşamaktadır (Wellman, Cross ve Watson, 2001). Yanlış kanıya ek olarak okul öncesi dönemde kazanılan ve gelişme gösteren istek, duygu, bilgi gibi başka zihinsel durumlar da mevcuttur.

### **Okul Öncesi Dönem**

#### **İstekler**

Araştırmalar yanlış kanıya nazaran daha erken kazanılan bir zihinsel durumun istekler olduğunu göstermektedir (Cassidy vd. 2005; Perner, 1991; Repacholi ve Gopnik, 1997; Wellman, 2012; Wellman ve Woolley, 1990). Perner (1991), gelişimsel olarak isteklerin, önce durumsal ve eylemsel seviyede anlaşıldığını daha sonra durumların birer zihinsel temsili olduğunu kavrandığını belirtmektedir. Fakat kanılardan farklı olarak isteklerin yanlış temsil edilemeyeceğini belirten Perner, yanlış temsil edilemediği için isteklerin temsilsel olarak kazanılıp kazanılmadığı konusunda kanıda olduğu gibi bir ayrımın söz konusu olamayacağını belirtmektedir. Örneğin erken yaşlarda başkasının “elma arzuladığını” anlamak ile başkasının “bir şeyin elma olduğunu düşündüğünü” anlamak arasında temsilsel bir fark vardır (Wellman ve Woolley, 1990). Başkasının elma arzuladığını anlamak için insanların nesnelere yönelik içsel arzuları olduğunu düşünmek gerekmektedir. Fakat başkasının “bir şeyin elma olduğunu düşündüğünü” anlamak için çocuğun karşısındaki insanın zihninde elma temsili olduğunu ve bunun gerçeklikle örtüşmeyebileceğini anlaması gerekmektedir (Wellman ve Woolley, 1990). Kanıların anlaşılması için temsilsel dünyanın anlaşılması gerekirken daha erken dönemde kazanılan istekler için nesne veya olaylara içsel ama temsilsel olmayan bağlantılar olduğunu anlaşılması gerekiyor gibi gözükmektedir (Wellman ve Woolley, 1990). Benzer şekilde Perner (1991)’a göre başkalarının ne yapacağını anlaşılması için insanların istekleri olduğunu ve bu isteklere uygun olarak eylemlerde bulduklarının anlaşılması yeterlidir. Bu nedenle Wellman ve Woolley isteklerin, dürtülerden daha zor ama 4 yaşında kazanılan kanı anlayışından daha kolay olduğunu belirtmektedir ve çocukların kanılardan önce basit bir istek anlayışıyla dünyayı anlamlandırdıklarını düşünmektedir.

İsteklerin değerlendirilmesinde çocuğun, insanların bir nesneyle ilgili olarak birbirleriyle çelişen farklı istekleri olabileceği ve bu farklı istekleri doğrultusunda davranışta bulunacaklarını anlaması değerlendirilir (Wellman ve Liu, 2004). Örneğin çocuk kurabiyeyi severken başka biri kurabiyeyi hiç sevmeyip havucu sevebilir. Çocuğun diğer kişinin kurabiye yerine havuç yemeyi tercih edeceğini anlaması beklenmektedir.

Araştırmalar 2 yaş çocuklarının isteklerle ilgili davranış ve duyguları tahmin edebildiklerini (Wellman ve Woolley, 1990), 3 yaşında kendi istekleri ile çelişse bile başkalarının isteklerini anlayabildiklerini (Cassidy vd., 2005; Rakoczy, Warneken ve Tomasello, 2007) ve başkalarının davranışlarını istekler üzerinden açıklayabildiklerini (Bartsch ve Wellman, 1989) göstermektedir. Ayrıca 18 aylık çocukların kendi sevmediği yiyeceğe karşı pozitif duygu

gösteren araştırmacıya, kendi isteğiyle çelişmesine rağmen araştırmacının sevdiği yiyeceği verebilmektedir (Repacholi ve Gopnik, 1997). Bu bulgu bize 18 aylık çocukların duygusal ipuçlarından yararlanarak başkalarının istekleriyle ilgili çıkarım yapabildiklerini göstermiştir. Bunun yanı sıra küçük çocukların, isteklerin içsel ve psikolojik olduğunu, farklı insanların farklı istekleri olabileceğini, istekler ile duygular arasında bir ilişki olduğunu ve insanların istedikleri nesnelere mutlu olurken istemediği nesnelere tiksinebileceğini anladıklarını göstermiştir.

### **Kanlar ve Yanlış Kanılar**

Zihin kuramı çalışmalarının öncelikli çalışma alanı kanı kavramı üzerine olmuştur (Sodian, 2005). Kanıların değerlendirilmesinde çocuğun aynı durumla ilgili insanların farklı kanıları olabileceğini ve bu farklı kanıların davranışları şekillendireceğini anlaması değerlendirilir. Fakat iki kanı arasında doğruluk açısından bir fark yoktur (Wellman ve Liu, 2004). Örneğin köpeğin nerede olduğuyla ilgili olarak; bir kişi çalılıkların arasında olduğunu düşünürken, diğeri duvarın arkasında olduğunu düşünebilir. Bu kişiler doğruluk açısından farklılaşmasa da kendi kanıları doğrultusunda davranacaklardır. Kanıların aksine, yanlış kanının değerlendirilmesinde ise kanılar sadece iki kişi arasında farklılaşmakla kalmaz, bir insanın kanısı doğruyken diğerrinin kanısı yanlıştır (Wellman ve Liu, 2004). Çocuğun insanların gerçekliğe göre değil yanlıştta olsa kanılarına göre davranışta bulduklarını anlaması değerlendirilir.

Yanlış kanıların açıklanmasında temsil kavramına sıkça başvurulmaktadır. Yanlış kanı gelişimini açıklamada, zihnin temsil etme becerisine yapılan vurgunun ortak olduğunu söyleyebiliriz (O’neill ve Astington, 1990). Örneğin Gopnik ve Slaughter (1991) henüz yanlış kanı kazanmamış olan bir çocuğun zihnin, dünyayı doğrudan gerçek bir şekilde yansıttığını düşüneceğini öne sürmektedir. Her zaman gerçek olana inanıp onu temsil edeceğini düşünen bir çocuk için bir kanının yanlış olması mümkün olmayacaktır. Çocuk dünyada tek bir gerçeklik olduğu için herkesin onla ilgili aynı kanıları olacağını ve dünyadaki gerçeklik değişmeyeceği için kanıların da değişmeyeceğine inanacaktır. Çocuk sadece bir gerçeklikten habersiz olabileceği için gerçekliği temsil edemeyebileceğini anlamlandırabilecektir (Gopnik ve Slaughter, 1991). Fakat kanılar dünyayı doğrudan gerçek bir şekilde yansıtmamakta aksine algı, çıkarım, iletişim gibi işlemler aracılığıyla gerçeklik zihinde temsil edilmektedir (Gopnik ve Slaughter, 1991). Bu nedenle kanılar zaman içinde aynı insanda değişebilen, insanlar arasında farklılık gösterebilen ve gerçeklikten farklı yani yanlış olabilen temselsel bir kavram olarak ele alınmalıdır (Gopnik ve Slaughter, 1991).

Astington ve Jenkins (1999) ise şu sözlerle temsil becerisinin yanlış kanı gelişimi açısından önemini vurgulamıştır: *“Başkalarına yanlış kanı atfetme ve gerçeklik-görünüş ayrımı yapma, temselsel zihin kuramına sahip olmanın en temel becerileri olarak alınmaktadır. Bu beceriler üsttmselsel’dir. Çünkü çocukların kişilerin, dünyayı zihinlerinde temsil ettiği ve gerçekliği yanlış temsil ettiğinde bile bu temsillere dayanarak davranışlarda bulduklarını anlamalarına dayanır. Yanlış temsili temsil etmeleri için çocuğun zihin ile dünyayı ayırıştırması ve zihinde ve dünyada olanların birbiriyle uyuşmayabileceğini anlaması gerekir.”*

Benzer şekilde Perner (1991) zihin anlayışının ve bilgisinin gelişmesinde temsil kavramının önemini vurgulamış ve çocuğun zihinsel durumları, kendi zihinsel temsil gelişimi sınırlarında 3 aşamada anlayacağını öne sürmüştür. Perner’a göre çocuklar öncelikle “zihinsel durumların davranışsal açıklamalarına karşı doğuştan bir duyarlılığa” sahiptirler. Böylece çocuklar doğuştan veya erken zamanlarda dünyayı tek bir model ile anlamlandırabilirler. Daha sonra “zihinsel ilişkilerin durumlarla ilişkili olduğunu” anlarlar ve böylece “durumsal zihin kuramı” geliştirmiş olurlar. Bu sayede 1,5 yaşlarına geldiklerinde çocuklar dünya ile ilgili çoklu modeller kurarlar. Çoklu modeller sayesinde çocuklar gerçeklikten farklı bir model daha kurabilmekte örneğin –miş gibi oyunlar oynayabilmektedir. Yahut şimdiki gerçeklik ile ilgili kurdukları modellerden ayrı olarak geçmişe ait modelleri saklayabilmekte ve gelecek veya hipotetik durumlar için modeller üretebilmektedirler. Fakat hala bir “şeyin, bir şey olarak temsil

edildiğini” anlayamamaktadırlar. Son olarak 3. aşamada ise “zihinsel durumları içsel temsiller olarak anlamlandırır” ve böylece “temselsel zihin kuramı” kazanmış olurlar. Çocuklar temselsel bir zihin anlayışını çoklu modelleri sayesinde kazanmaktadırlar. Çoklu modeller sayesinde çocuklar gerçekliği hem fiziksel olarak hem de zihninde temsil edildiği şekli ile temsil edebilirler. Başka bir deyişle zihnin gerçekliği aynen temsil etmediğini anlayarak hem temsil hem gerçeklik için iki model oluşturabilirler. Fakat üst temsil için gereken bu modeller arasındaki temselsel ilişkinin modellenmesidir. Başka bir deyişle üst temselsel dediğimiz şey gerçekliğin, zihindeki temsili ile ilişkisinin temsil edilmesidir. Temsil becerisi kazanılmadan başka bir deyişle zihinsel durumların doğru veya yanlış temsil edildiği anlaşılmadan yanlış kanıya dayanan eylemlerin anlaşılması zordur (Perner, 1991).

Flavell (1988) ise 4 yaşlarında yanlış kanı atfı ve görünüş gerçeklik görevlerinin geçilmesini “bilişsel bağlantılardan zihinsel temsile bir geçiş” yaşanması ile açıklamaktadır (Perner, 1991). Flavell çocukların erken yaşlarda dünyadaki nesnelere bilişsel bağlantılar kurduklarını fakat bu bağlantıların ortaya çıkardığı zihinsel temsilleri anlamadıklarını (Perner, 1991) belirterek temsil anlayışının önemini vurgulamaktadır. Benzer şekilde Wellman vd. (2001) kanı anlayışının, insanların dünyayı zihinlerinde temsil ettiğini ve yanlış kanı durumunda bu temsillerin dünya ile örtüşmeyebileceğini anlamalarını gerektirdiğini belirtmektedir. Böylece kanı anlayışında temsil becerisinin yerine dikkat çekmektedir.

Görüldüğü üzere kavramlar ve detaylar farklılaşsa bile “temsil becerisinin kazanılmasıyla gerçekliğin zihne doğrudan ve pasif olarak kopyalanmadığı bunun yerine temselsel işlemler ile yapılandırıldığı” anlayışı yanlış kanı açıklamalarının önemli bir kısmında ortaktır (O’neill ve Astington, 1990).

Wellman vd. (2001); ister Perner’in (1991) öne sürdüğü gibi “durumsal zihin kuramından zihinsel zihin kuramına” geçiş olsun, ister Flavell’in (1988) öne sürdüğü gibi “bilişsel bağlantılardan temselsel anlayışa geçiş” olsun veya Wellman’ın (1990) öne sürdüğü gibi “basit isteklerden istek-kanı psikolojisine” geçiş olsun yanlış kanı anlayışında ortak bir vurgu olduğunu belirtmektedir: Çocuklar, yanlış kanıyı anlayarak zihinsel bir dünyada yaşadıklarını anlamaktadır.

Bazı çalışmalarda sözel olmayan yanlış kanı atfı görevleri kullanıldığında 3 yaşından küçük çocukların yanlış kanı atfı görevlerinde başarılı performans gösterdikleri (Onishi ve Baillargeon, 2005) raporlanmıştır. Klasik yanlış kanı atfı görevleri kullanıldığında 3 yaşından küçük çocukların başarısızlığının nedeni, görevlerin gerektirdiği diğer bellek, dil, yönetici işlevler gibi beceriler temelinde açıklanmıştır (Scott ve Baillargeon, 2017; Sodian, Kristen-Antonow ve Kloo, 2020). Bununla birlikte literatürde yaygın olan görüş 3-5 yaş arasında yanlış kanı atfında önemli bir değişim yaşandığı yönündedir. Yanlış kanı atfı gelişimini aydınlatmak üzere Wellman vd. (2001) tarafından 178 araştırmayı içeren meta analiz çalışması yapılmıştır. Söz konusu meta analiz çalışmasının sonuçlarına göre çocuklar zihin kuramı açısından 3,5 yaş öncesinde “şans altı performans” göstermekte ve çoğu bu yaştan önce yanlış kanı görevlerini geçememektedir. Çocuklar 4 yaşından sonra ise “şans üstü performans” göstermekte ve çoğu yanlış kanı görevlerinde başarı göstermektedir. Performanslar arasındaki geçiş dönemi başka bir deyişle 3,5-4 yaş arası ise “karmaşık, sıradan performans” olarak nitelendirilmiştir. 3-5 yaşları arasında çocukların bazıları şans seviyesinden çoğu ise şans altı seviyeden, şans üstü performansa geçmiştir (Wellman vd., 2001). Bu nedenle 3 ila 5 yaş arasında yanlış kanı atfı kazanımında önemli bir gelişim yaşandığını söylemek mümkündür.

### **Bilgi**

Çocuklar kendilerinin veya bir başkasının bir şeyi bilip bilmediğine nasıl karar verirler? Kendilerinin veya başkalarının bilgilerinin kaynağını bilebilirler mi? Farklı bilgilerin farklı kaynaklara dayandığını anlayabilir mi? Bilginin kaynağının, bilgi üzerindeki nedensel rolünü kavrayabilir mi? Çocukların bilmek ve bilgi kavramlarıyla ilgili anlayışlarını değerlendirmek için bu tür sorulara cevap aranmaktadır (ör., Pillow, 1989; Wimmer, Hofrege ve Perner, 1988)



Perner (1991) küçük çocuklar için bilmenin üç yönünün önemli olduğunu belirterek önem sırasına göre bunları şu şekilde sıralar: (1) başarıya götürmesi, (2) gerçeklerle uyuşması ve (3) ilgili bilgiye erişim olması. Perner (1991), erken dönemde çocuklarda bilgi ve bilme anlayışının “eğer biri doğru cevap veriyorsa ve uygun eylemde bulunuyorsa o kişi onu biliyordur” şeklinde olduğunu öne sürmektedir. Fakat kişi bir şeyi biliyor olmasına rağmen o bildiği şeyi kullanmıyor olabilir. Bu durumda o kişinin onu bilmediğini söylemek doğru olmamaktadır. Bu nedenle aslında bilmek için gerekli olan bildiğimiz şeyin bizi uygun eyleme veya uygun cevaba götürmesi değildir. Bilmek için gerekli olan şey, bilgiye erişim sağlamaktır. Örneğin “Çoraplarının çekmede olduğunu biliyor” önermesinde bilgiye erişim “Nereden biliyor? Gördü mü yoksa biri mi söyledi?” gibi sorularla test edilebilir (Perner, 1991). Bilgiye erişim sağlamak, uygun bilgiye sahip olmadan bir şey bilmemiz mümkün olmadığından önemlidir. Özetle Perner (1991), bilme sürecinde bilgiye erişim sağlamanın başka bir deyişle bilginin kaynağını anlamamanın önemini vurgulamaktadır.

Çocukların bir bilgiye nasıl eriştiklerini anlamaları, dış dünya ile kanı ve temsillerin ilişkisinde algısal ve çıkarımsal süreçlerin rolünü anlamalarını gerektirir (O’neill ve Astington, 1990). Zihinsel dünyanın temsilsel olduğunu anlamalarıyla birlikte çocukların bilgi anlayışlarında da bir değişim yaşanmaktadır. Bilginin “bilinen gerçekliğin doğru bir zihinsel temsili” olduğunu anlamaya başlarlar (Perner,1991). Temsil anlayışının kazanılması ile bilginin nasıl oluşturulduğu ve davranışı nasıl yönettiği ile ilgili bu farklı anlayışı kazanan çocuklar, bilgiyi gerekçelendirmede bilginin uygun eylem veya cevaba ulaştırmasından daha farklı bir yol seçmeye başlamaktadır. Bu anlayışı kazanan çocuklar birinin bir şeyi bilip bilmediğini değerlendirirken o kişinin verdiği doğru cevap veya uygun eylemler yerine bilgiye erişimi olup olmadığına bakmaktadırlar (Perner, 1991).

Araştırmalar 3-4 yaş çocuklarının farklı bilgilerin farklı kaynaklara dayandığını anlamada başarısız olduklarını fakat 5 yaşlarında bu becerinin gelişmiş olduğunu göstermektedir (O’neill ve Astington, 1990). 3 yaş çocukları algı ve iletişimi kendi bilgilerinin kaynağı olarak kullanabilmişlerdir. Fakat başkasının bilgisini değerlendirirken karşısındakinin bilgiye erişimine göre cevap vermekte zorlandıkları görülmüştür (Wimmer vd., 1988). 3 yaş çocuklarının bilgiye kendileri erişim sahibi olmayıp karşısındaki çocuk sahip olduğunda karşısındaki çocuğun bilmediğini söylemeleri en tipik yanılgıları olmuştur. Böylece 3 yaşındaki çocukların karşısındaki kişilerin bilgiye erişimi olabileceğini anladıkları fakat bilgiye erişim ile bilgi arasında nedensel ilişkinin karşısındaki kişi için de geçerli olduğunu anlamadıkları görülmüştür (Wimmer vd., 1988). 5 yaş çocuklarının ve 4 yaş çocuklarının büyük bir çoğunluğunun ise bilgiye erişim ile bilginin arasındaki nedensel ilişkiyi anladıkları görülmüştür (Wimmer vd., 1988). Ayrıca 4 yaş çocukları bilmeme durumundan bilme durumuna ne zaman geçtiklerini belirtmekte başarılı olamamışlardır (Taylor, Esbensen ve Bennett, 1994).

Özetle, okul öncesi dönemde çocukların bilme ve bilgi kavramlarını anlayışlarında, bilgiyi gerekçelendirmelerinde ve bilme sürecinde bilginin kaynağının önemini anlamalarında bir gelişme yaşanmaktadır. Çocuklar, okul öncesi dönemde farklı bilgilerin farklı kaynaktan geldiğini, bilgiye erişim ile bilgi arasında nedensel bir ilişki olduğunu ve bildikleri bilgi ile bilmedikleri bilgi arasında ayırım olduğunu anlama açısından bir gelişme yaşıyor gözükmektedir.

### **Duygu**

Duyguların anlaşılması “çocuğun kendisinin ve başkasının hislerinin farkına varması” olarak tanımlanabilir (Weimer, Sallquist ve Bolnick, 2012). Bebekler erken dönemlerden itibaren annesinin bakışlarının önemini anlamaya ve annelerinin yüzünde korku ifadesi gördüklerinde o alandan uzaklaşmaya başlarlar. Fakat çocuklar bunu, duyguların içsel ve zihinsel olduğunu anladıkları için değil davranışsal kurallar üzerinden başarıyor olabilirler. Bu nedenle bebeklerin annelerinin bakışları doğrultusunda davranışta bulunmaları onların “örtük bir zihin kuramı” anlayışına sahip olduklarını söylememiz için yeterli değildir (Perner,1991). Çocuklar 1,5

yaşlarında geliştirdikleri çoklu modelleri sayesinde duyguları, başkalarının davranışının anlaşılmasında bir yapı olarak kullanabilirler. 2 yaşına geldiklerinde başkalarının duygularının zihinsel olduğunu anlarlar ve empati kurmaya başlarlar. 4 yaşlarına geldiklerinde ise temsil kazanımıyla birlikte duyguların “niyetsel yönelimlerini” anlarlar. Duyguların diğer zihinsel durumlara dayanması, duyguların niyetsel yönelimlerini belirler. Örneğin kişinin mutlu olup olmayacağını anlamamız, o kişinin istek ve kanıları ile elde ettiğinin uyuşup uyuşmadığına dayanır. Bu nedenle duyguların zihinsel ve içsel olduğunun ve dış olayların ve diğer zihinsel durumların duyguya neden olacağına anlaşılması; duyguların anlaşılmasında önemli bir kazanım aşamasıdır (Perner, 1991).

Wellman ve Woolley (1990) duyguların zihinsel olduğunun 2 yaş civarında anlaşıldığını bulmuşlardır. Araştırmalarında 2 yaş çocuklarının karakterin aradığı nesneyi bulamayıp isteğine ulaşamadığında üzgün ve aradığı nesneyi bulup isteğine ulaştığında mutlu olacağını tahmin edebildiklerini görmüşlerdir. Ayrıca 2 yaş çocuklarının hikâyedeki iki farklı karakterin çekici bir nesne bulduklarında kendi isteklerine göre (o nesneyi bulmak/başka bir nesne bulmak) farklı duygular hissedebileceklerini anladıklarını bulmuşlardır. Fakat bu görevi geçen çocuklar karaktere zihinsel durum atfetmemiş ve temselsel bir duygu anlayışı geliştirmemiş olabilirler. Şöyle ki görevi geçen çocuklar “aradığın şeyi bulduğunda mutlu olursun” kuralına dayanarak karakterin duygusunu tahmin ediyor olabilirler (Wellman ve Woolley, 1990). Başka bir deyişle, çocukların, duyguların zihinsel ve dış dünyayla ilişkili olduğunu anlaması önemli bir gelişimdir; fakat duyguları temselsel olarak anladıklarını düşünmemiz için yeterli değildir (Perner, 1991).

Duyguların anlaşılmasının gelişimine baktığımızda 3 yaşındaki çocukların, yüz ifadelerinden duyguları fark edebildikleri bulunmuştur. Çocuklar beş yaşına geldiklerinde ise duyguları fark etmelerinin yanında duyguların dışsal nedenleri olabileceğini ve bir olayı anımsamanın (fotoğraf albümüne bakan çocuğun ölen kaplumbağasını hatırlayınca üzülmesi gibi) mevcut duygularını değiştirebileceğini anlamışlardır (Pons, Harris ve Rosnay, 2004). Okul öncesi dönemde çocukların önce yüz ifadelerinden duyguları tanıdıkları; duyguların dışsal nedenleri olduğunu ve isteklerin, kanıların ve belleğin duygular üzerinde etkili olduğunu anladıkları bulunmuştur. Sonrasında ise, gerçekte hissedilen ve görünen duygu arasında fark olabileceğini ve yanlış kanıların duygulara neden olabileceğini anladıkları bulunmuştur (Weimer vd., 2012). İstek ve kanıların duygu üzerinde etkili olduğu ve duyguları saklamanın mümkün olabileceği 7 yaşlarında anlaşılmaya başlanmaktadır. Duyguların düzenlenebileceği, bir olayın aynı kişide zıt iki duyguya neden olabileceği ve etik kuralların duygular üzerinde etkili olduğu anlayışının kazanılması gibi daha karmaşık bir duygu anlayışı ise dokuz yaşına gelindiğinde gelişmiştir (Pons vd.; 2004).

Okul öncesi dönemde duygularla ilgili belirli bir anlayış gelişmiş olmasına rağmen hissedilen duygunun gösterilen duygu ile her zaman aynı olmayacağını anlaşılması sınırlıdır. 4 yaşındaki çocuklar gerçek-görünen duygunun uyuşmayabileceği ile ilgili bir anlayış geliştirmeye başlamış olmakla beraber bu anlayış bu yaşlarda henüz sistematik hale gelememiştir. Örneğin sadece olumsuz duygunun saklanması gerektiği durumlarda 4 yaş çocukları gerçek-görünen duygu ayırımı yapabilmemiş fakat olumlu duygunun saklanmasını başaramamışlardır. Daha sistematik bir duygu anlayışının gelişmesi ve cevapların daha doğru gerekçelendirilmeye başlaması ise daha geç dönemde (6-10 yaşlarında) gerçekleşmiştir (Harris, Donneley, Guz ve Watson, 1986).

Örneğin; Ketelaars, Weerdenburg, Verhoeven, Cuperus ve Jansonius (2010) ortalama yaşı 5.6 olan 77 çocuğun zihin kuramı gelişimini iki yıl boyunca izlemişlerdir. 5 yaşında çocuklar, duygu görevlerinde başarılı olamamışlardır. Altı yaşına geldiklerinde bir kısmı karışık duygular görevini geçmeye başlamış ve böylece karakterde iki zıt duygu uyandıran bir hikâye anlatıldığında, karakterin nasıl hissedeceğini tahmin edebilmişlerdir. Ayrıca bazı çocuklar, karakter için bir duygu uyandıran ama aynı zamanda duygunun gösterilmemesini de gerektiren



bir hikâye anlatıldığında karakterin ne hissedeceğini ve neden öyle hissedeceğini cevaplayabilmiştir. Fakat yine de yanlış cevap verme eğilimleri devam etmiştir. Yedi yaşına geldiklerinde ise karmaşık duygular konusunda sıklıkla başarılı olmaya başlamışlardır.

Tüm bu araştırmalar bize duyguların anlaşılması konusunda erken yaşlarda çocukların belirli bir anlayış geliştirdikleri ve okul öncesi dönemin sonlarına doğru temselsel ve zihinsel süreçlerle daha karmaşık ilişkili bir duygu anlayışı geliştirdiklerini göstermektedir. Fakat bu anlayışın sistematik bir hal alması ve cevapların doğru gerekçelendirilmeye başlanması 7 yaş civarında gerçekleşmektedir.

### **Okul Öncesi Dönemde Kullanılan Zihin Kuramı Görevleri**

Zihin kuramı çalışmalarında yanlış kanı atfı becerisinin kazanımının ölçülmesinde kullanılan “Beklenmedik Yer Değişikliği”, “Beklenmedik İçerik” ve “Görünüş-Gerçeklik” olmak üzere klasikleşmiş üç görev bulunmaktadır. Beklenmedik İçerik Görevinde (Gopnik ve Astington, 1988) araştırmacı çocuğun kolayca tanıyabileceği bir şeker kutusu göstermekte ve içinde ne olabileceği sorulmaktadır. Çocuktan şeker cevabı alındıktan sonra kutu açılmakta ve içinden boya kalemleri çıkmaktadır. Kutu tekrar kapatıldıktan sonra araştırmacı çocuğa, kutunun içeriğini daha önce hiç görmeyen bir çocuğun kutuda ne olacağını düşüneceğini sormaktadır. İnsanların gerçeklikten ve kendisinininkinden farklı yanlış kanıları olabileceğini anlayan çocuklar “şeker” olduğunu söyleyerek görevi geçerken; daha küçük çocuklar kutunun içeriğini görmeyen çocukların kutuda “kalem” olduğunu düşüneceğini söylemektedir. Böylece bu görevle çocukların, insanların gerçeklikten ve kendisinininkinden farklı yanlış kanıları olabileceğini anlamaları değerlendirilmektedir.

Beklenmedik Yer Değişikliği Görevinde (Wimmer ve Perner, 1983) “Maxi daha sonra yemek için bir parça çikolatayı dolabına koyduktan sonra oynamak için odasından çıkar. Maxi dışarıdayken annesi odasına gelir ve çikolatayı çekmeceye koyar.” şeklinde bir hikâye anlatılmaktadır. Hikâyeden sonra çocuğa, “Döndüğünde Maxi çikolatayı nerede – dolapta mı yoksa çekmece de mi- arar?” sorusu yöneltilmektedir. İnsanların gerçeklikten ve kendisinininkinden farklı kanıları olabileceğini ve bu yanlış kanıları doğrultusunda davranışta bulunacağını anlayan çocuklar, bu soruya “dolap” cevabını vererek bu görevi geçebilmektedir. Böylece bu görevle çocukların, insanların gerçeklikten ve kendisinininkinden farklı kanıları olabileceğini ve dahası bu yanlış kanıları doğrultusunda davranışta bulunacaklarını anlamaları değerlendirilmektedir.

Flavell, Flavell ve Green (1983) tarafından geliştirilen Görünüş-Gerçeklik Görevinde ise görünüşü ve gerçekliği birbiriyle örtüşmeyen nesnelere kullanılmaktadır. Örneğin kaya gibi gözüken fakat gerçekte sünger olan bir nesne çocuğa gösterilmekte ve nesnenin her iki kimliği de tanıtılmaktadır. Daha sonra çocuğa nesnenin ne gibi gözüktüğü ve aslında ne olduğu sorulmaktadır. Bu görevden geçilmesi için beklenen çocuğun bir nesne için eşzamanlı iki farklı temsil oluşturarak gerçek ve temsili kimlik ayrımı yapması ve bunlar arasında doğru ilişkiler kurmasıdır (Sodian, 2005).

Zihin kuramının değerlendirilmesinde kullanılan diğer bir görevde kandırma davranışı incelenmektedir. Kandırma davranışı ile çocuklar, başkalarını yanlış kanılara yöneltebilir ve başkalarının kanılarını etkileyerek davranışlarını manipüle edebilir. Bu nedenle çocuğun kandırma davranışı gösterebilmesi için kanı ve yanlış kanı kavramlarını temselsel olarak kazanmış olması gerekmektedir (Sodian, Taylor, Harris ve Perner, 1991). Sodian vd. (1991) geliştirdiği görevde çocuktan hazineyi bulmasını kolaylaştırmak için hikâyedeki krala yardım etmesi ve hazineyi bulamaması için hırsızı kandırması istenmiştir. Testi geçemeyen çocuklardan bazıları, kandırma davranışını ne kral ne de hırsız için gösterememişlerdir. Bir kısmı ise hem kral hem de hırsız için kandırma davranışı göstererek farklı kanı ve isteklere göre kandırma/yardım etme davranışlarını farklılaştıramamışlardır. Bu nedenle Sodian vd. (1991) 3 yaşından küçük çocuklarda kandırma davranışının görüldüğünü fakat bu davranışın nitelik

olarak dört yaşından büyük çocukların kandırma davranışından farklı olduğunu ve kandırma davranışını sadece kandırmak istedikleri kişiye yönelmediklerini belirtmiştir.

Ayrıca zihin kuramı araştırmalarında zihinsel durum bildiren sözcüklerin kullanımı da ölçüm yöntemi olarak kullanılmaktadır. Zihinsel durum bildiren sözcükler, başkalarına fizyolojik, algısal, duygusal, bilişsel, ahlaki durumlar atfetmek için kullandığımız sözcüklerdir. Birçok araştırma zihin kuramının standart ölçümleri ile zihinsel durum bildiren sözcükleri kullanma arasında güçlü pozitif ilişki bularak zihinsel durum bildiren kelimelerin zihin kuramı değerlendirilmesinde kullanılabileceğini belirtmiştir (Pinto, Primi, Tarchi ve Bigozzi, 2017).

Wellman ve Liu (2004) ise çocukların zihin kuramı gelişimini gösteren ve farklı zihinsel durumları kapsayan bir ölçek geliştirmişlerdir. Bu görev farklı istek, farklı kanı, yanlış kanı, bilgi ve duygu görevlerinden oluşmaktadır. Farklı istek görevinde çocuğun, insanların bir nesneyle ilgili olarak birbirleriyle çelişen farklı istekleri olabileceği ve bu farklı istekleri doğrultusunda davranışta bulunacaklarını anlaması değerlendirilir. Örneğin çocuk kurabiyeyi severken başka biri kurabiyeyi hiç sevmeyip havucu sevebilir. Çocuğun diğer kişinin kurabiye yerine havuç yemeyi tercih edeceğini anlaması beklenmektedir. Farklı kanı görevinde çocuğun aynı durumla ilgili insanların farklı kanıları olabileceği ve bu farklı kanıların davranışları şekillendireceğini anlaması değerlendirilir. Fakat iki kanı arasında doğruluk açısından bir fark yoktur. Örneğin köpeğin nerede olduğuyla ilgili olarak; bir kişi çalılıkların arasında olduğunu düşünürken, diğeri duvarın arkasında olduğunu düşünebilir. Yanlış kanı görevinde ise kanılar sadece iki kişi arasında farklılaşmakla kalmaz, bir insanın kanısı doğruyken diğerinin kanısı yanlıştır. Çocuğun insanların gerçekliğe göre değil yanlışta olsa kanılarına göre davranışta bulduklarını anlaması değerlendirilir. Bilgi görevinde çocuğun bir nesneyle ilgili kendisi bilgi sahibiyken başka birisinin bilgi sahibi olmamasını anlaması değerlendirilir. Örneğin çocuk kendisinin içini gördüğü ve diğer bir kişinin içini görmediği kutunun içeriği ile ilgili olarak, diğer kişinin bilgi sahibi olmadığını anlaması beklenmektedir. Duygu görevinde ise çocuğun gerçek duygularımızı her zaman yansıtmayabileceğimizi ve saklayabileceğimizi anlaması değerlendirilir. Bu görevde örneğin istemediği bir hediye alınan çocuğun, gerçekte nasıl hissedeceği ve yüzünün nasıl gözükeceği sorulur. Çocuğun görevi geçmesi için istek ile duygular arasında ilişki kurabilmesi ve duyguların saklanabileceğini ve gerçek duygu ile görünen duygunun her zaman örtüşmeyebileceğini anlaması beklenmektedir.

Görüldüğü üzere zihin kuramı araştırmaları, görevler üzerinden çocuğun performansını değerlendirmeye dayanmaktadır. Bununla beraber ebeveyn bildirimine dayanan ölçekler kullanarak ebeveynlerden bilgi almanın tamamlayıcı bir etki sağlayacağı öne sürülmüştür. Zihin kuramının değerlendirilmesi için geliştirilen Sosyal Anlayış Ölçeğinde (Childrens Social Understanding Scale) ebeveynlerden arzu, kanı, bilgi, niyet, duygu ve algı anlayışı ile ilgili ifadelerin çocuğu için geçerliliğini dördümlü likert tipi bir ölçekte belirtmeleri istenmektedir (Tahiroğlu, Moses, Carlson, Olofson ve Sabbagh, 2014). Örneğin “Kanılarının zaman içinde nasıl değiştiğiyle ilgili konuşur (‘Eskiden bardaktan bir şey içmek zor diye düşünürdüm ama şimdi kolay olduğunu düşünüyorum.’)” ifadesinin çocukları için ne derece geçerli olduğunu belirtmeleri istenir. Ebeveyn raporları, çocuğun günlük hayatında zihin kuramı becerilerinin davranışa yansımalarının değerlendirilmesini içermesi açısından önemlidir (Beaudoin vd., 2020). Ayrıca farklı bağlamlarda farklı bir kaynak olan ebeveynlerden bilgi sağlamak ve zihin kuramı kapsamında birçok zihinsel durumu değerlendirmektedir (Tahiroğlu vd., 2014). Böylece klasik ölçümün yanında ebeveyn raporlarının da zihin kuramı ölçümünde tamamlayıcı olarak kullanılabileceğini söylemek mümkündür.

### **Orta Çocukluk, Ergenlik, Yetişkinlik ve Yaşlılık Dönemi**

Zihin kuramı yanlış kanının temsilsel kazanımı ile başlayıp bitmediği gibi okul öncesi dönemde de gelişimini tamamlamamaktadır. Kendimize ve başkalarına zihinsel durumlar atfetme ve bu zihinsel durumlara dayanarak davranışları tahmin etme becerimizde okul öncesi dönemden sonra da gelişmeler yaşanmaktadır. Okul öncesi dönemden sonra gelişmeye devam eden zihin

kuramı, ileri zihin kuramı olarak adlandırılmakta ve özelleştirilmiş görevler aracılığıyla değerlendirilmektedir. Diğer bir ifadeyle zihin kuramı araştırmalarını orta çocukluk, ergenlik, yetişkinlik ve yaşlılık dönemlerine genişletebilmek için araştırmacılar yöntem ve görevlerde değişikliğe gitmişlerdir. Orta çocukluk, ergenlik ve yetişkinlik ve yaşlılık dönemlerinde zihin kuramını ölçmek amacıyla ikinci dereceden yanlış kanı atfının (Perner ve Wimmer, 1985) gafin (Baron-Cohen, O’Riordan, Stone, Jones ve Plaisted, 1999), karmaşık zihinsel durumların (Baron-Cohen, Wheelwright, Hill, Raste ve Plumb, 2001), perspektif alma becerisinin (Apperly ve Butterfill, 2009), günlük hayatta ikna, ironi, şaka, yalan, beyaz yalan, iğneleme, kinaye vb. kavramların (Happe, 1994) anlaşılması gibi farklı zihinsel durumlar değerlendirilmektedir. Beaudoin vd. (2020) 1983-2019 yılları arasındaki literatürü taradığında okul öncesi dönem için 220 zihin kuramı görevi olduğunu bulmuştur. Benzer şekilde okul öncesi dönemden sonrasını ölçmek için de çeşitli görevler geliştirilmiştir. Bu kısımda ileri zihin kuramını ölçmede en sık kullanılan tipik görevlere yer verilmiştir.

İkinci dereceden yanlış kanı atfı becerisi “birinin başka birisinin kanıları veya diğer zihinsel durumları hakkında yanlış kanıları” olabileceğinin anlaşılması olarak açıklanabilir. İkinci dereceden yanlış kanı atfı, ikinci dereceden yanlış kanı atfı görevi ile değerlendirilmektedir. Perner ve Wimmer’in (1985) oluşturduğu standart bir görev şu şekildedir: “Parkta John, Mary ve dondurmacı vardır. Mary para almak için eve gider. Mary yokken, dondurmacı John’a dondurma satmak için kiliseye gideceğini söyler. Dondurmacı kiliseye giderken yolda Mary’i görür ve ona da aynı şeyi söyler. Fakat John bunu bilmemektedir. Daha sonra John, Mary’nin evine gider ve Mary’nin annesi Mary’nin dondurma almak için dışarı çıktığını söyler. John Mary’i bulmak için evden çıkar.” Çocuklara “John, Mary’nin nereye gittiğini düşünüyor?” diye sorulur. Çocuklar genelde 7 yaşından sonra bu görevde başarılı olarak park cevabını verirler (Perner ve Wimmer, 1985). Bazı araştırmalarda kullanılan göreve bağlı olarak 5-6 yaş çocuklarının da ikinci dereceden yanlış kanı atfı yapabildiklerini göstermektedir (Miller, 2009). Böylece çocuklar birinin başka birisinin zihinsel durumları hakkında yanlış kanıları olabileceğini anlamaya başlamış olurlar (Astington, Pelletier ve Homer, 2002). Başka bir deyişle ikinci dereceden yanlış kanı atfı görevini geçebilen çocuklar, John’un Mary’nin kanısı hakkındaki yanlış kanısı üzerinden cevap verebilmektedirler. İkinci dereceden zihin kuramının değerlendirilmesinde yanlış kanı yerine duyguların anlaşılması incelendiğinde çocukların kanı atfı yapmayı duyguyu atfı yapmaya göre daha kolay buldukları görülmüştür (Miller, 2013).

İleri zihin kuramında değerlendirilen bir diğer zihinsel durum gafıdır. Gaf “kişinin, diğerinin bilmek ya da duymak isteyip istemediğini düşünmeden bir şey söylemesi ve bunun niyet edilmeyen olumsuz sonuçlar doğurması” olarak tanımlanabilir (Baron-Cohen vd., 1999). Bir şeyin gaf olup olmadığının anlaşılabilmesi için iki kişinin farklı zihinsel durumları olduğunu ve sözlerin karşımızdaki kişide duygusal etkiye neden olduğunu anlamak gerekmektedir (Baron-Cohen vd., 1999). Örneğin Baron-Cohen vd. (1999) 7-11 yaş çocukları için geliştirdiği gaf görevlerindeki hikâyelerden biri şu şekildedir: “James, Richard’a doğum günü için oyuncak bir uçak alır. Birkaç ay sonra James ve Richard beraber oynarken James uçağı yere düşürür. James ‘Önemli değil, biri doğum günümde getirdi ama zaten o oyuncak hiç sevmedim.’ der.” Ardından çocuğa yapılan gafı anlayıp anlamadığına dair sorular sorulur. Bu hikâyede gafın bulunması için Richard ve James’in farklı zihinsel durumları olduğunu yani birinin uçak hediyesini aldığını bilirken diğerinin bilmediğinin anlaşılması ve aldığı hediyein beğenilmemiş olmasının kişide negatif duyguya neden olacağını anlaşılması gerekmektedir. Kişide negatif duyguya neden olur fakat aslında kişinin karşısındakini üzme gibi bir niyeti yoktur. Bu tür bir anlayış 5-11 yaşlarında gerçekleşmektedir (Baron-Cohen vd., 1999).

Diğer bir ileri zihin kuramı görevi Tuhaf Hikâyeler Testidir. Happe (1994) tarafından geliştirilen Tuhaf Hikâyeler Testinde yanlış kanı atfı görevine nazaran daha günlük durumlar üzerinden ikna, ironi, şaka, yalan, beyaz yalan, iğneleme, kinaye gibi kavramlar ölçülmektedir. Tuhaf hikâyeler görevi 24 hikâyeden oluşmaktadır. Örneğin kinaye görevinde “Ann’in annesi,

Ann'in en sevdiği yemeği yapmak için çok uğraşır. Fakat Ann'e yemeğini verdiğinde, Ann TV izliyordur ve annesine bakmamış veya teşekkür etmemiştir. Annesi bu çok kibarca, değil mi? İşte buna kibarlık derim demiştir.” Şeklinde bir hikâye anlatılmıştır. Hikâyenin ardından “Karakterin söylediği doğru mu?” ve “Neden karakter böyle söyledi?” diye iki soru yöneltilmekte ve açıklamalar puanlanmaktadır. Böylece Harpe (1994) tuhaf hikâyeler testinin, başkalarının zihinlerini anlamama nedeniyle günlük hayatta karşılaşılan güçlükleri yanlış kanı atfına göre daha iyi belirleyebildiğini öne sürmüştür.

Baron-Cohen vd. (2001) tarafından gözden geçirilen Gözlerden Zihin Okuma Testi (Baron-Cohen vd., 1997) de ileri zihin kuramının ölçülmesinde kullanılmaktadır. Otuz yedi resimden oluşan bu görevde (Baron-Cohen vd. 2001) katılımcıdan her bir çift göz resimdeki kişinin düşündüğü ya da hissettiğini en iyi tarif eden seçeneği üçü çeldirici olan dört resim arasından işaret etmesi istenir. Değerlendirmede doğru yanıtlanan soru sayısı hesaplanır. Alınan puanın yüksek olması sosyal biliş ve zihin kuramı yetilerinin iyi olduğu anlamına gelmektedir. Sonuç olarak gözlerden zihin okuma testi, yüzün küçük bir bölümü olan gözlerden karşıdaki insanın zihinsel durumunun çözümlenmesini gerektiren ve sözel olmayan bir görevdir. Bu testte kişinin, kendisini resimdeki kişinin yerine koyması ve zihinsel durum atfetmesi gerekmektedir. Bu görev ileri zihin kuramının ölçülmesinde sıklıkla kullanılmaktadır (Fischer, O'Rourke ve Thornton, 2017; Megias-Robles vd., 2020; Yıldırım vd., 2011).

Son olarak, perspektif alma başkalarının zihinsel durumlarına karşı duyarlı olmak anlamında kullanılmaktadır (Surtees, Butterfill ve Apperly, 2012). Görsel perspektif alma görevi iki seviyeden oluşmaktadır. Birinci seviye görsel perspektif almada, başkasının bir uyararı görüp görmediği değerlendirilirken; ikinci seviye görsel perspektif almada başkasının bu uyararı nasıl gördüğü değerlendirilir (Flavell, 1977). Samson, Apperly, Braithwaite ve Andrews (2010) tarafından geliştirilen görevde 19-25 yaş katılımcılara odadaki diğer kişinin duvarlardan birine dönük olduğu bir oda resmi gösterilir. Bu oda resminde duvarlarda kırmızı noktalar bulunmaktadır. Bazı denemelerde diğer kişinin gördüğü kırmızı nokta sayısı ile katılımcının gördüğü kırmızı nokta sayısı eşittir. Bazılarında ise kırmızı noktalar diğer kişinin arkasında kaldığı için katılımcı ile diğer kişi farklı sayıda kırmızı nokta görür. Katılımcıdan beklenen soruya göre kendi perspektifinden ya da diğer kişinin perspektifinden kaç tane kırmızı nokta gördüğünü belirtmektir. Bu görevde hem cevapların doğruluğu hem de hızı değerlendirilmektedir. Katılımcılar diğer kişi kendilerinden daha az nokta gördüğünde, kendileriyle eşit sayıda nokta gördüğü duruma kıyasla, diğer kişinin kaç nokta gördüğünü bildirmede yavaş kalmış ve daha fazla yanlış cevap vermişlerdir (Samson vd. 2010). Böylece yetişkinlerin perspektif almada benmerkezci davrandıklarını ve tavan etkisi göstermediklerini söylemek mümkündür.

Ergenlik döneminde (13-18 yaş) çocukluk dönemine göre zihin kuramı anlayışında ilerleme görülmektedir (Gabriel vd., 2019). Ergenlik ve genç yetişkinlik dönemi (11-25 yaş) zihin kuramı incelendiğinde hem Gözlerden Zihin Okuma Testinde hem de Gaf Görevinde bir gelişme yaşandığı görülmüştür (Meinhardt-Injac, Daum ve Meinhardt, 2020). Buna göre ergenler bazı görevlerde yetişkin performansına benzer bir performans sergilerken bazı görevlerde ise gelişmeye devam etmekte gözükmektedirler.

Zihin kuramındaki yaşa bağlı değişimler incelendiğinde; tutarlı sonuçlar ortaya çıkmamaktadır. Örneğin yaşlılık dönemindeki zihin kuramı gelişimini inceleyen ilk çalışma olan Happe Winner ve Brownell (1998) yaşlıların zihin kuramı performanslarının gençlere göre daha iyi olduğu sonucuna varmıştır. Fakat Wang ve Su (2006) yaşlıların bazı zihin kuramı görevlerinde gençlere göre daha düşük puanlar aldığını bazılarında ise benzer puanlar aldığını bulmuştur. Zihin kuramında yaşa bağlı değişimleri incelemek üzere yapılan meta-analiz çalışmasının sonucunda ise yaşlıların, genç yetişkinlerle kıyaslandığında bütün zihin kuramı görevlerinde daha düşük performans gösterdikleri bulunmuştur (Henry, Ruffman, Philips ve Bailey, 2013). Böylece yaşlılıkta başkalarının karmaşık zihinsel durumlarının anlaşılmasında zorluklar



yaşadığı sonucuna varılmıştır. Söz konusu meta analiz çalışmasında yaşlılar, bilişsel beceriler açısından benzer olan kontrol görevleriyle kıyaslandığında zihin kuramı görevlerinde daha düşük performans göstermiştir. Bu nedenle yaşlılıkta zihin kuramı görevlerinde görülen düşük performansın nedeninin görevlerin gerektirdiği bilişsel becerilerden kaynaklanmadığı sonucuna varılmıştır.

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmanın amacı zihin kuramının kapsadığı farklı zihinsel durumları, yaşam dönemleri için literatür ışığında ele almaktır. Ayrıca bu zihinsel durumların değerlendirilmesinde kullanılan görevler açıklanmıştır. Böylece hem zihin kuramının sadece yanlış kanı atfı temelinde değil bunun yerine daha kapsamlı ölçülmesi gerektiği hem de sadece okul öncesi dönemde değil yetişkinlik ve yaşlılık dönemlerinde de incelenmesi gerektiğine dikkat çekilmiştir.

Zihin kuramı konusunda epey yol kat etmiş olsak da hala gelişiminin doğası ve değişen şeyin ne olduğu ile ilgili soru işaretleri bulunmaktadır. Bu noktada zihin kuramını farklı yaşam dönemlerinde incelemek, o döneme ait zihin kuramı gelişimini anlamamızın ötesinde zihin kuramının doğası ile ilgili sorulara cevaplar getirebilir veya yeni sorular sormamızı sağlayabilir. Son yıllarda dünyada bu doğrultuda bir yönelim olmasına karşın, Türkiye’de yapılan zihin kuramı çalışmalarında normal gelişim gösteren ergen, yetişkin ve yaşlılar gereken ilgiyi çekmiyor gözükmektedir. Bu nedenle ergenlik, yetişkinlik ve yaşlılık gibi farklı yaş gruplarında zihin kuramını inceleyen çalışmaların artması önemli gözükmektedir.

Ayrıca farklı zihinsel durumları yaşam boyu gelişim bakış açısıyla ele almak, bu zihinsel durumların temselsel anlaşılmasının doğrusal gelişip gelişmediği konusunu aydınlatılabilir. Başka bir deyişle bir çocuk eğer arzu kavramını yaşlılarına göre daha erken kazandıysa bu başkalarının duygularını anlamaya yaşlılarından daha önce duyarlı olacağı ya da ileride de gafları daha iyi anlayacağı anlamına mı gelmektedir? Tam tersi arzuları anlama konusunda yaşlılarından daha geri olduğunda bu ileride de kinayeyi anlamada daha zorluk yaşayacağı anlamına mı gelmektedir? Devine, White, Ensor ve Hughes (2016) bu konuya iki farklı önerme getirmektedir. Birincisi her bir zihinsel durumun kazanımında bireysel farklar sabit kalabilir. Örneğin; okul öncesi dönemde yanlış kanı atfını erken kazananlar okul çağında da gafları daha erken anlayabilir. İkinci olasılığa göre okul öncesi dönemde geç zihin kuramı kazanımı gösteren çocuklar, erken kazanım gösteren çocukları ileride yakalayabilir veya geçebilir. Bu konudaki sınırlı boyutsal çalışmaların tutarlı bir sonuç verdiğini söylemek zordur (ör., Poulin-Dubois, Azar, Elkaim ve Burnside, 2020; Thoermer, Sodian, Vuori, Perst ve Kristen, 2012; Wellman, Lopez-Duran, LaBounty ve Hamilton, 2008). Bu araştırmaların çoğunda bebeklik dönemindeki yanlış kanı atfı ile okul öncesi dönemdeki yanlış kanı atfı gelişiminin tutarlılığına bakılmıştır. Örneğin; çocukların bebeklik dönemindeki yanlış kanı atfı anlayışları ile 4 yaşlarına geldiklerindeki yanlış kanı atfı anlayışları karşılaştırıldığında tutarlılık bulunmuştur (Thoermer vd., 2012; Wellman vd., 2008). Bununla birlikte 14-18 aylık bebeklerin zihin kuramı gelişimi 4-5 yaşlarına geldiklerinde tekrar değerlendirildiğinde arada bir tutarlılık bulmayan (Poulin-Dubois vd., 2020) çalışmalar da mevcuttur. Orta çocuklukta 6 ile 10 yaş arasında bireysel farklarda orta derecede tutarlılık bulunmuştur (Devine vd., 2016). Benzer şekilde 3-11 yaş arası çocukları ortalama on dört ay ara ile inceleyen çalışmada bireysel farkların sabit kaldığı bulunmuştur (Peterson ve Wellman, 2019). Fakat ergenlik ve yetişkinlik dönemlerindeki zihin kuramı değişimi ile ilgili bilimiz sınırlıdır (Gabriel vd., 2019; Meinhardt-Injac vd., 2020).

Diğer bir nokta ise bu tür çalışmalarda boyutsal desene rağmen ilk oturum ile ikinci oturumda farklı zihin kuramı görevleri kullanılmasının gelişimin doğasını anlamamızı engelleme olasılığıdır. Diğer bir ifadeyle okul öncesi dönemde yanlış kanı atfı görevi ile değerlendirilen çocuklar, orta çocuklukta yaşlarına uygun bir görevle örneğin gaf görevi ile değerlendirildiğinde tam bir karşılaştırma yapmak mümkün olmayacaktır. Bu nedenle zihin kuramının hangi zihinsel durumlar üzerinden ve nasıl değerlendirileceği konusu önemlidir. Bu durum zihin kuramını görev bazında inceleyen çalışmalarda farklı gelişimsel grafiklerin

görülmeleriyle de desteklenmektedir. Örneğin Tuhaf Hikayeler Testi kullanıldığında yaşlıların zihin kuramı performanslarının gençlere göre daha iyi olduğu görülmüştür (Happe vd., 1998). Başka bir çalışmada da Tuhaf Hikayeler Testinin anlaşılmasında ilerleyen yaşlarda bir bozulma görülmemiş fakat gaf görevinde yaşlılık döneminde düşüş izlenmiştir (Wang ve Su, 2006). Bu nedenle zihin kuramı çalışmalarında kullanılan görevlerin çeşitlendirilmesi ve zihin kuramının farklı yönlerinin ele alınması önemli görülmektedir. Ayrıca yanlış kanı gibi bazı zihin kuramı görevleri geçti/kaldı (0/1) olarak puanlanmaktadır. Bu tür bir puanlamadan ziyade daha geniş yelpazede bir ölçüm ile zihin kuramında var/yokun ötesinde bir değerlendirilmeye gidilmesi gerektiği düşünülmektedir. İleriki çalışmalarda zihin kuramının yaşam boyu gelişimini inceleyen çalışmalar artabilir. Böylece bir çocuğun ergenlik veya yetişkinlik döneminde sosyal bilişte sorun yaşayıp yaşamayacağına dair işaretler elde edilebilir. Eğer doğrusal bir gelişim söz konusu ise erken dönemde önleyici uygulamalar gerçekleştirilebilir. Sonuç olarak, zihin kuramının gelişimsel bir yaklaşımla farklı yaşam dönemlerinde ele alınmasının ve farklı zihinsel durumların incelenmesinin zihin kuramının doğasına yönelik anlayışımızı geliştireceği açıktır.



**KAYNAKÇA**

- Apperly, I. A. ve Butterfill, S. A. (2009). Do humans have two systems to track beliefs and belief-like states? *Psychological review*, 116(4), 953.
- Apperly, I. A., Samson, D. ve Humphreys, G. W. (2009). Studies of adults can inform accounts of theory of mind development. *Developmental Psychology*, 45(1), 190.
- Astington, J.W. (1994). *The Child's Discovery of the Mind*, Fontana Press: London.
- Astington, J.W. ve Baird, J.A. (2005). Introduction: Why language matters. J. W. Astington ve J. A. Baird (Ed.), *Why Language Matters for Theory of Mind* içinde, 3-25, New York: Oxford University Press.
- Astington, J.W., Jenkins J. (1999). A Longitudinal Study of the Relation Between Language and Theory of Mind Development. *Developmental Psychology*, 35, 1311–1320
- Astington, J. W., Pelletier, J., ve Homer, B. (2002). Theory of mind and epistemological development: The relation between children's second-order false-belief understanding and their ability to reason about evidence. *New ideas in Psychology*, 20(2-3), 131-144.
- Baron-Cohen S, Jolliffe T, Mortimore C ve Robertsen, M. (1997). Another advanced test of theory of mind: evidence from very high functioning adults with autism or asperger syndrome. *J Child PsycholPsychiatry*, 38, 813-822.
- Baron-Cohen, S., O’Riordan, M., Stone, V., Jones, R., ve Plaisted, K. (1999). Recognition of faux pas by normally developing children and children with Asperger syndrome or high-functioning autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 29(5), 407–418. <https://doi.org/10.1023/a:1023035012436>
- Baron-Cohen, S., Wheelwright, S., Hill, J., Raste, Y., ve Plumb, I. (2001). The “reading the mind in the eyes” test revised version: A study with normal adults, and adults with Asperger syndrome or high-functioning autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42(2), 241–251. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00715>
- Bartsch, K., Wellman, H. (1989). Young Children’s Attribution of Action. *Child Development*, 60, 946-964.
- Beaudoin C., Leblanc É., Gagner C. ve Beauchamp M.H. (2020). Systematic review and inventory of theory of mind measures for young children. *Front. Psychol.* 10:2905. doi: 10.3389/fpsyg.2019.02905
- Carlson, S. M., Koenig, M. A., ve Harms, M. B. (2013). Theory of mind. *WIREs Cogn. Sci.* 4, 391–402. doi: 10.1002/wcs.1232
- Cassidy, K.W., Cosetti, M., Jones, R., Kelton, E., Rafal V.M., Richman, L. ve Stanhaus, H. (2005). Preschool children's understanding of conflicting desires. *Journal of Cognition and Development*, 6:3, 427-454.
- Devine, R. T., White, N., Ensor, R., ve Hughes, C. (2016). Theory of mind in middle childhood: Longitudinal associations with executive function and social competence. *Developmental psychology*, 52(5), 758.
- Fischer, A. L., O’Rourke, N., ve Loken Thornton, W. (2017). Age differences in cognitive and affective theory of mind: Concurrent contributions of neurocognitive performance, sex, and pulse pressure. *The Journals of Gerontology: Series B*, 72(1), 71-81.
- Flavell, J.H. (1977). The development of knowledge about visual perception. *Nebr. Symp. Motiv.* 25, 43–76.
- Flavell, J.H. (1988). The development of children’s knowledge about the mind: From cognitive connections to mental representations. J.W. Astington, P.L. Harris, ve D.R. Olson (Ed.), *Developing Theories of Mind* içinde, New York: Cambridge University Press.
- Flavell, J.H. (1992). Cognitive Development: Past, Present and Future. *Developmental Psychology*, 28, 998-1005.
- Flavell, J.H. (1996). Piaget’s Legacy. *Psychological Science*, 7, 200-203.

- Flavell, J.H. (2000). Development of children's knowledge about the mental world. *International Journal of Behavioral Development*, 24(1), 15-23.
- Flavell, J.H. (2001). Children's understanding of second-order mental states. *Psychological Bulletin*, 135, 749-773.
- Flavell, J.H., Flavell, E.R. ve Green, F.L. (1983). Development of the appearance-reality distinction. *Cognitive Psychology*, 15, 95-120.
- Gabriel, E. T., Oberger, R., Schmoeger, M., Deckert, M., Vockh, S., Auff, E., ve Willinger, U. (2019). Cognitive and affective Theory of Mind in adolescence: developmental aspects and associated neuropsychological variables. *Psychological research*, 85(2), 533-553.
- Gopnik, A. ve Astington, J.W. (1988). Children's understanding of representational change and its relation to the understanding of false belief and the appearance-reality distinction. *Child Development*, 59, 26-37.
- Gopnik, A. ve Slaughter, V. (1991). Young children's understanding of changes in their mental states. *Child Development*, 62, 98-110.
- Happe, F. G. E. (1994). An advanced test of theory of mind: Understanding of story characters' thoughts and feelings by able autistic, mentally handicapped, and normal children and adults. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 24(2), 129-154. <https://doi.org/10.1007/bf02172093>
- Happe, F. G., Winner, E., ve Brownell, H. (1998). The getting of wisdom: theory of mind in old age. *Developmental psychology*, 34(2), 358.
- Harris, P. L., Donnelly, K., Guz, G. R., Pitt-Watson, R. (1986). Children's understanding of the distinction between real and apparent emotion. *Child Development*, 57, 895-909.
- Henry, J. D., Phillips, L. H., Ruffman, T., ve Bailey, P. E. (2013). A meta-analytic review of age differences in theory of mind. *Psychology and Aging*, 28(3), 826.
- Ketelaars, M. P., Van Weerdenburg, M., Verhoeven, L., Cuperus, J. M., ve Jansonius, K. (2010). Dynamics of the theory of mind construct: A developmental perspective. *European Journal of Developmental Psychology*, 7(1), 85-103.
- Megias-Robles, A., Gutiérrez-Cobo, M. J., Cabello, R., Gómez-Leal, R., Baron-Cohen, S., ve Fernández-Berrocal, P. (2020). The 'Reading the mind in the Eyes' test and emotional intelligence. *Royal Society open science*, 7(9), 201305.
- Meinhardt-Injac, B., Daum, M. M., ve Meinhardt, G. (2020). Theory of mind development from adolescence to adulthood: Testing the two-component model. *British Journal of Developmental Psychology*, 38(2), 289-303.
- Miller, S. A. (2009). Children's understanding of second-order mental states. *Psychological bulletin*, 135(5), 749.
- Miller, S. A. (2013). Children's understanding of second-order false belief: Comparisons of content and method of assessment. *Infant and Child Development*, 22(6), 649-658.
- Miller S. A. (2019). Social-Cognitive Development in Early Childhood. Tremblay RE, Boivin M, Peters RDeV, (Ed.) Zelazo PD, topic ed. Encyclopedia on Early Childhood Development [icinde.\[online\].https://www.child-encyclopedia.com/social-cognition/according-experts/social-cognitive-development-early-childhood](https://www.child-encyclopedia.com/social-cognition/according-experts/social-cognitive-development-early-childhood).
- O'Neill, D. K., Astington, J.W. (1990). Young children's understanding of the role that sensory experiences play in knowledge acquisition. *Child Development*, 63(2), 474-490.
- Onishi, K. H. ve Baillargeon, R. (2005). Do 15-month-old infants understand false beliefs?. *Science*, 308(5719), 255-258.
- Perner, J. (1991). *Understanding the representational mind*. Imprint Cambridge, Mass.:MIT Press
- Perner, J., Rendl, B. ve Garnham, A. (2007). Objects of desire, thought, and reality: Problems of anchoring discourse referents in development. *Mind & Language*, 22, 475-513.

- Perner, J. ve Wimmer, H. (1985). "John thinks that Mary thinks that...": Attribution of Second-Order Beliefs by 5- to 10-Year-Old Children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 39, 437-471.
- Peterson, C. C., ve Wellman, H. M. (2019). Longitudinal theory of mind (ToM) development from preschool to adolescence with and without ToM delay. *Child Development*, 90(6), 1917-1934.
- Pillow, B. H. (1989). Early understanding of perception as a source of knowledge. *Journal of Experimental Child Psychology*, 47(1), 116–129. [https://doi.org/10.1016/0022-0965\(89\)90066-0](https://doi.org/10.1016/0022-0965(89)90066-0)
- Pinto, G., Primi, C., Tarchi, C., ve Bigozzi, L. (2017). Mental state talk structure in children's narratives: A cluster analysis. *Child Development Research*, 2017.
- Pons, F., Harris, P. L. ve de Rosnay, M. (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years: developmental periods and hierarchical organization, *European Journal of Developmental Psychology*, 1, 127-152.
- Poulin-Dubois, D., Azar, N., Elkaim, B., Burnside, K. (2020). Testing the stability of theory of mind: A longitudinal approach. *PLoS ONE* 15(11): e0241721. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0241721>
- Premack, D. ve Woodruff, C. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind. *Behavioral and Brain Sciences*, 1, 515-526.
- Rakoczy, H., Warneken, F., ve Tomasello, M. (2007). "This way!"; "No! That way!"—3-year olds know that two people can have mutually incompatible desires. *Cognitive Development*, 22(1), 47-68.
- Repacholi, B. M ve Gopnik, A. (1997) Early reasoning about desires: Evidence from 14- and 18-month-olds. *Developmental Psychology*, 33, 12-21.
- Samson, D., Apperly, I. A., Braithwaite, J. ve Andrews, B. (2010). Seeing it their way: Evidence for rapid and involuntary computation of what other people see. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 36(5), 1255–1266.
- Scott, R. M., ve Baillargeon, R. (2017). Early false-belief understanding. *Trends in Cognitive Sciences*, 21(4), 237-249.
- Sodian, B. (2005). Theory of Mind- The case for conceptual development, Schneider, Schumann-Hengsteler ve Sodian (Ed.) (2005), *Young Children's Cognitive Development* içinde. 95-130.
- Sodian, B., Kristen-Antonow, S., ve Kloo, D. (2020). How does children's theory of mind become explicit? A review of longitudinal findings. *Child Development Perspectives*, 14(3), 171-177.
- Sodian, B., Taylor, C., Harris, P. L., Perner, J. (1991). Early deception and the child's theory of mind: False trails and genuine markers. *Child Development*, 62, 468-483.
- Surtees, A. D., Butterfill, S. A., ve Apperly, I. A. (2012). Direct and indirect measures of level-2 perspective-taking in children and adults. *British Journal of Developmental Psychology*, 30(1), 75-86.
- Tahiroğlu, D., Moses, L. J., Carlson, S. M., Olofson, E. L., ve Sabbagh, M. A. (2014). The Children's Social Understanding Scale: Construction and validation of a parent-report theory-of-mind measure, *Developmental Psychology*, 50, 2485-2497.
- Taylor, M., Esbensen, B.M., Bennett, R.T. (1994). Children's understanding of knowledge acquisition: The tendency for children to report that they have always known what they have just learned. *Child Development*, 65, 1581 – 1604
- Thoermer, C., Sodian, B., Vuori, M., Perst, H., Kristen, S. (2012). Continuity from an implicit to an explicit understanding of false belief from infancy to preschool age. *Br J Dev Psychol.*, 30, 172–187. <https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.2011.02067.x> PMID: 22429040

- Wang, Y. ve Su, Y. (2006). Theory of mind in old adults: The performance on Happé's stories and faux pas stories. *Psychologia*, 49(4), 228-237.
- Weimer, A.A., Sallquist, J. ve Bolnick, R.R. (2012) Young children's emotion comprehension and theory of mind understanding. *Early Education and Development*, 23:3, 280-301, DOI: [10.1080/10409289.2010.517694](https://doi.org/10.1080/10409289.2010.517694)
- Wellman, H. M. (1990). The child's theory of mind. Cambridge, MA: MIT Press, A Bradford Book.
- Wellman, H. M. (2011) Developing a Theory of Mind. U. Goswami (Ed.) The Blackwell Handbook of Childhood Cognitive Development (2. Basım) içinde, NY: Blackwell.
- Wellman, H.M. (2012). Theory of mind: Better methods, clearer findings, more development. *European Journal of Developmental Psychology*, 9 (3), 313–330.
- Wellman, H.M., Cross, D. ve Watson, J. (2001). Meta-Analysis of theory-of-mind development: The truth about false belief. *Child Development*, 72(3):655-84.
- Wellman, H.M., Fang, F. ve Peterson, C.C. (2011). Sequential progressions in a theory of mind scale: Longitudinal perspectives. *Child Development*, 82, 780–792.
- Wellman, H. ve Johnson, M.C.N. (1980). Children's developing understanding of mental verbs: Remember, know, and guess. *Child Development*, 51, 1095-1102.
- Wellman, H.M. ve Liu, D. (2004). Scaling of theory-of-mind tasks. *Child Development*, 75(2), 523–541.
- Wellman, H.M., Lopez-Duran, S., LaBounty, J., ve Hamilton, B. (2008). Infant attention to intentional action predicts preschool theory of mind. *Developmental Psychology*, 44, 618–623. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.44.2.618>
- Wellman, H. ve Woolley, J. D. (1990). From simple desires to ordinary beliefs: The early development of everyday psychology. *Cognition*, 35, 245-275.
- Wimmer, H., Hogrefe, G.J. ve Perner, J. (1988). Children's understanding of informational access as source of knowledge. *Child Development*, 59, 386–396.
- Wimmer, H. ve Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13, 103–128.
- Yıldırım, E. A., Kaşar, M., Güdük, M., Ateş, E., Küçükparlak, İ., ve Özalmete, E. O. (2011). Gözlerden Zihin Okuma Testi'nin Türkçe Güvenirlilik Çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 22(3).