T.C.
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
ENGELLİ ÇALIŞMALARI ANABİLİM DALI
DOKTORA TEZİ



RESİMLİ ÖYKÜ KİTAPLARININ ZİHİN KURAMI AÇISINDAN İNCELENMESİ

ŞULE YILMAZ

TEZ DANIŞMANI
PROF. DR. YEŞİM FAZLIOĞLU

EDİRNE 2014

T.C.

TRAKYA ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

ENGELLİ ÇALIŞMALARI ANABİLİMDALI

DOKTORA TEZİ

Şule YILMAZ tarafından hazırlanan **"RESİMLİ ÖYKÜ KİTAPLARININ ZİHİN KURAMI AÇISINDAN İNCELENMESİ"** Konulu **Doktora** Tez Sınavı, Trakya Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'nin 27.-28 maddeleri uyarınca **01.10.2014 Çarşamba** günü saat **11:00**'da yapılmış olup, tezin *..... **OYBİRLİĞİ/OYÇOKLUĞU** ile karar verilmiştir.

JÜRİ ÜYELERİ	**KANAAT**	**İMZA**
Prof.Dr.Yeşim FAZLIOĞLU Danışman	Kabul edilmesine	
Prof.Dr.Yılmaz KILIÇARSLAN	Kabul edilmesine	
Doç. Dr. Tuncer BÜLBÜL	Kabul edilmesine	
Yrd. Doç. Dr. Zülfiye GÜL ERCAN	Kabul Edilmesine	
Yrd. Doç. Dr.Menekşe ESKİCİ	Kabul edilmesine	

T.C
YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
ULUSAL TEZ MERKEZİ

TEZ VERİ GİRİŞİ VE YAYIMLAMA İZİN FORMU

Referans No	10055066
Yazar Adı / Soyadı	ŞÜLE YILMAZ
Uyruğu / T.C.Kimlik No	TÜRKİYE / 14384301486
Telefon	5334176835
E-Posta	fsuleyilmaz@gmail.com
Tezin Dili	Türkçe
Tezin Özgün Adı	Resimli Öykü Kitaplarının Zihin Kuramı Açısından İncelenmesi
Tezin Tercümesi	The Analysis of Picture Books in Terms of Theory of Mind
Konu	Eğitim ve Öğretim = Education and Training
Üniversite	Trakya Üniversitesi
Enstitü / Hastane	Sosyal Bilimler Enstitüsü
Bölüm	
Anabilim Dalı	
Bilim Dalı	
Tez Türü	Doktora
Yılı	2014
Sayfa	186
Tez Danışmanları	PROF. DR. YEŞİM FAZLIOĞLU 53122522844
Dizin Terimleri	
Önerilen Dizin Terimleri	Zihin kuramı=theory of mind / resimli çocuk kitapları=picture books
Kısıtlama	12 ay süre ile kısıtlı

Tezimin,Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanında arşivlenmesine izin veriyorum. Ancak internet üzerinden tam metin açık erişime sunulmasının 12.10.2015 tarihine kadar ertelenmesini talep ediyorum. Bu tarihten sonra tezimin, bilimsel araştırma hizmetine sunulması amacı ile Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi tarafından internet üzerinden tam metin erişime açılmasına izin veriyorum.
NOT: Erteleme süresi formun imzalandığı tarihten itibaren en fazla 3 (üç) yıldır.

12.10.2014

İmza:.....

Tezin Adı: Resimli Öykü Kitaplarının Zihin Kuramı Açısından İncelenmesi
Hazırlayan: Şule YILMAZ

ÖZET

Bu çalışmada okul öncesi döneme yönelik resimli öykü kitaplarının zihin kuramı açısından değerlendirilmesi hedeflenmiş ve 53 kitap zihinsel durum ifadeleri, yanlış kanı atfı, ironi ve resimlerin öyküde belirtilen zihinsel durumları aktarmadaki yeterlilikleri yönünden incelenmiştir. Öykülerdeki zihinsel durum ifadeleri bilişsel durum, duygu, istek/irade/yapabilirlik ve ahlaki/sosyal yargı/yükümlülükle ilişkili ifadeler başlıkları altında dört grupta incelenmiştir. Araştırmada, sayısallaştırılabilir veriye dayalı olarak yapılan tanımlayıcı analizin yanı sıra, zihinsel durumlara dair bilginin öykülerin anlaşılmasındaki yerine odaklanan nitel değerlendirmelere yer verilmiştir. Zihinsel durum ifadeleri ile öykülerin uzunluğu arasındaki korelasyon incelenmiştir. Ayrıca resimleri açısından uygun ve uygunsuz olarak nitelenen kitaplarda zihinsel durum dili yoğunluğu açısından anlamlı bir fark olup olmadığı t-testi ve Mann-Whitney U testi ile sınanmıştır.

Tüm öykülerde zihinsel durum ifadesi bulunduğu; ayrıca kitapların %26'sının yanlış kanı atfı, %28'inin ironi içerdiği görülmüştür. Ortalama olarak her 2,32 cümlede bir, zihinsel durumlara gönderim yapıldığı, bunların büyük çoğunluğunun biliş ve duygu ifadeleri olduğu saptanmıştır. Öykülerin uzunluğu ile içerdikleri zihinsel ifade sayıları arasında pozitif korelasyon bulunmuştur. Kitapların yarıdan fazlasında resimler zihinsel durumları aktarmakta yeterli bulunmuş; resimleri yetersiz kitapların ise daha fazla zihinsel durum ifadesinin yer aldığı daha uzun kitaplar olduğu görülmüştür. Bulgular, resimli öykü kitaplarının zihin kuramı unsurları açısından zengin bir kaynak olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Zihin Kuramı, Resimli Öykü Kitapları, Okul Öncesi, Sosyal Biliş

Name of Thesis: The Analysis of Picture Books in Terms of Theory of Mind
Prepared by: Şule YILMAZ

ABSTRACT

This study aimes to explore concepts concerning theory of mind in picture books for preschoolers. Mental state terms, presence of false belief and irony were investigated in 53 storybooks published in Turkey. It was also examined whether pictures represent mental state concepts expressed in the books or not. Mental state terms were classified into four categories: cognitive, emotional, desire/volition/ability, and moral/social evaluation/obligation. The quantitative analysis includes descriptive characteristics of the countable data whereas the qualitative analysis focuses on the role of mental state information in understanding story. The correlation between the lenghts of the stories and the number of mental state references was investigated. The mean number of total words and that of mental state references are compared between the books with and without competent pictures to illustrate the mental aspect of the story, using T-test and Mann-Whitney U test.

All books contain mental state terms: 26% contain false beliefs, 28% contain situational irony. There is a mental state reference for 2,32 sentences. References indicating cognition and emotion are most frequent. There is a correlation between the total number of words and the number of mental states. More than half of the books include appropriate pictures for conveying mental state information in the text. The books which failed to illustrate mental state information in their pictures include more mental state references. Findings reveal that picture storybooks are a rich source of the concepts of theory of mind.

Key Words: Theory of Mind, Picture Storybooks, Preschool, Social Cognition

ÖNSÖZ

Bu araştırmada okul öncesi döneme seslenen resimli çocuk kitaplarının zihin kuramı ile ilişkili unsurlar açısından ne gibi bir zenginliğe sahip olduklarının incelenmesi ve böylelikle resimli öykü kitaplarına zihin kuramı açısından birer kaynak olarak dikkat çekmek amaçlanmıştır.

Araştırmanın itici gücü, bir öykü kitabının sayfalarını merak ve heyecanla çeviren çocukların sayısının artması umudu ve kitapların bir çocuğun dünyasını değiştirebileceğine dair inançlarını yitirmemiş ebeveyn ve eğitimcilerin var olduğunu bilmenin verdiği güvendir. Bu umudu ve güveni benimle paylaşarak çocuk kitapları ile ilgili çalışmak isteyişimi destekleyen, teşvik ediciliği, yapıcılığı ve dostluğu ile hep yanımda olan hocam ve tez danışmanım Prof. Dr. Yeşim FAZLIOĞLU'na çok teşekkür ederim.

Öğrencisi olmaktan mutluluk ve gurur duyduğum, araştırma konumu seçmemde büyük etkisi olan Prof. Dr. Yılmaz KILIÇASLAN'a, birşeyler danışmak için kapısını her çaldığımda gösterdiği anlayış ve destek için çok teşekkür ederim.

Bizlere duyduğu güvene layık olma çabasının yüklediği sorumlulukla olgunlaştığım, daima teşvik eden, kendisinden bir tezin önsözüne sığdırılması mümkün olamayacak kadar çok şey öğrendiğim Prof. Dr. Kemal KUTLU'ya minnettarlığımı belirtmek isterim.

Yol gösterici önerileri ve değerli desteği için Doç. Dr. Tuncer BÜLBÜL'e, zaman ayırma inceliğini gösteren Prof. Dr. Necdet SÜT ve Yrd. Doç. Dr. Meltem Acar GÜVENDİR'e, yardıma gereksinim duyduğum her anda yanımda bulduğum Uzm. Psk. Danışman Dilber TEZEL'e teşekkür ederim.

Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin, doktora süreci boyunca üzerimde emekleri olan saygıdeğer hocalarına ve Engelli Çocuklar Eğitim, Araştırma,

Uygulama Merkezi'nde görev yapan sevgili arkadaşlarıma teşekkürlerimi belirtmek isterim.

Kitapların yaratıcılarına ve çocukların kitaplarla buluşmasında payı olanlara teşekkür ederken; öykülerdeki resimlerle ilgili kullandığım "yeterli değil" veya "uygunsuz" gibi ifadelerin, yalnızca resimlerin zihinsel durumları aktarma konusundaki özelliklerine dair bir yargı belirttiğini; kitabın iyi/kötü oluşu gibi bir anlam içermediğini vurgulamak isterim.

Annesine sorduğu sorular ve yaptığı yorumlarla, üç yaşında bir çocuğun öyküleri ne kadar farklı bir gözle gördüğünü ve bunun da en çok zihin kuramı gerektiren unsurlarla ilişkili olduğunu bir kez daha anlamamı sağlayan ve bana iyi ki bu konuda çalışmışım dedirten Selin ŞENYILMAZ'a sevgilerimi iletirim.

Aileme sakladığım son cümlem ise zamanı birlikte geçirmek için sabırla bekleyen eşime, bana güven veren babama ve küçük ama o an için hayati tüm sorularımın muhatabı kızıma minnetimin ifadesidir, hepsine çok teşekkürler.

Şule YILMAZ
Edirne, 2014

İÇİNDEKİLER

ÖZET ..... **i**
ABSTRACT ..... **ii**
ÖNSÖZ ..... **iii**
İÇİNDEKİLER ..... **v**
TABLOLAR LİSTESİ ..... **viii**

BÖLÜM 1. GİRİŞ **1**
1.1. Problem 1
1.2. Amaç 6
1.3. Alt Amaçlar 6
1.4. Önem 7
1.5. Sayıltılar 11
1.6. Sınırlılıklar 11

BÖLÜM 2. KONUYLA İLGİLİ BİLGİLER VE ALANYAZIN **13**
2.1. Zihin Kuramının Tanımı 13
2.2. Sosyal Bilişe Dair İlk Görüşler 15
2.3. Zihin Kuramını Açıklayan Görüşler 18
2.4. Zihin Kuramı Görevleri/Testleri 21
2.4.1. Yanlış Kanı Görevleri 22
2.4.2. İkinci Düzey Yanlış Kanı Görevleri 24
2.4.3. Sabotaj ve Kandırma Görevleri 25
2.4.4. Zihin Kuramı İçeren Öykülere Dayalı Görevler 25
2.4.5. Göz Okuma Testi 26
2.4.6. Zihin Kuramını Değerlendiren Diğer Görevler 27
2.5. Zihin Kuramının Önemi 27
2.5.1. Sosyal Açıdan İnsan Yaşamında Zihin Kuramının Yeri 27
2.5.2. Dil Ediniminde Zihin Kuramının Yeri 30
2.6. Zihin Kuramı Gelişimi 34

2.6.1. Zihin Kuramının Gelişimsel Seyri 34
2.6.2. Zihin Kuramı Gelişiminde Sorun Olduğu Düşünülen Durumlar 38
2.6.2.1 Otizmde Zihin Kuramı 39
2.6.2.2. İşitme Engelinde Zihin Kuramı 42
2.6.3. Zihin Kuramı Gelişiminde Okul Öncesi Dönemin Önemi 45
2.7. Okul Öncesi Dönemde Çocuğun Dünyasında Edebiyatın İşlevi 48
2.7.1. Resimli Öykü Kitaplarına Zihin Kuramı Açısından Bakış 51
2.7.2. Alanyazında Konuya Dair Çalışmalar 56

BÖLÜM 3. YÖNTEM 64
3.1. Araştırma Modeli 64
3.2. Evren ve Örneklem 64
3.3. Verilerin Toplanması 67
3.4. Verilerin Analizi 67
3.4.1. Analiz Biriminin Saptanması 69
3.4.2. Analiz Kategorilerinin Saptanması 69
3.4.2.1 Öykü Metni İçinde Yer Alan Zihinsel Durum İfadelerinin İncelenmesi 69
3.4.2.2 Öykülerin Yanlış Kanı İçeren Durumlar Açısından İncelenmesi 74
3.4.2.3 Öykülerin İroni Açısından İncelenmesi 75
3.4.2.4 Öykülerde Yer Alan Resimlerin İncelenmesi 76

BÖLÜM 4. BULGULAR, YORUM VE TARTIŞMA 79
4.1. Öykülerde Yer Alan Zihinsel Durum İfadelerine Dair Nicel Bulgular 79
4.1.2 Öykülerdeki Bilişsel Durum İfadelerinin Özellikleri 96
4.1.3 Öykülerdeki Duygu/Duygulanım İfadelerinin Özellikleri 101
4.1.4 Öykülerdeki İstek/İrade/Yapabilirlik İfadelerinin Özellikleri 104
4.1.5 Öykülerdeki Ahlaki/Sosyal Yargı/Yükümlülük İfadelerinin Özellikleri 107
4.1.6 Öykülerdeki Zihinsel Durum İfadelerine Dair Yorum ve Tartışma 110
4.2 Öykülerdeki Yanlış Kanı Varlığına Dair Bulgular ve Yorum 121
4.3 Öykülerdeki İroni Varlığına Dair Bulgular ve Yorum 132

4.4 Öykülerde Yer Alan Resimlerin Zihin Kuramı Açısından İncelenmesine Dair Bulgular ve Yorum 144

BÖLÜM 5. SONUÇ VE ÖNERİLER 155

5.1. Sonuç 155

5.2. Öneriler 158

5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler 158

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler 159

KAYNAKÇA 161

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Araştırma Örneklemini Oluşturan Resimli Öykü Kitaplarının Listesi 66
Tablo 2. Farklı Gruplarda Yer Alan İçsel Durum İfadelerinin Sayıları ve Öykü İçerisinde Zihinsel Durum İfadelerinin Yüzdelik Oranları 80
Tablo 3. Zihinsel Durum İfadesi Sayılarının Gruplara Göre Ortalama Değerleri 82
Tablo 4. Gruplardaki İfadelerin Zihinsel Durum İfadeleri İçerisindeki Yüzdelik Oranları ve İfade Çeşidi Sayıları 82
Tablo 5. Öykülerde Geçen Bilişsel Durumlarla İlişkili İfadeler 83
Tablo 6. Öykülerde Geçen Duygu / Duygulanım ile İlişkili İfadeler 88
Tablo 7. Öykülerde Geçen Ahlaki/Sosyal Yargı ve Yükümlülük İle İlişkili İfadeler 92
Tablo 8. Öykülerde Yer Alan İstek/İrade/Yapabilirlik İle İlişkili İfadeler 93
Tablo 9. Kitapların Toplam Sözcük Sayıları ile İncelenen Gruplardaki Zihinsel Durum İfadelerinin Sayılarının Korelasyonu 95
Tablo 10. Dışsal Özellik Taşıyan Bilişsel Durum İfadelerine Dair Örnekler 98
Tablo 11: Öykülerdeki Yanlış Kanı Atfı İçeren Durumlar 122
Tablo 12. Resimleri Uygun ve Uygunsuz Bulunan Kitaplarda Zihinsel İfade ve Tüm Sözcük Sayılarının Çarpıklık ve Basıklık Değerleri 147
Tablo 13. Zihinsel, Bilişsel, Duygu İfadesi Değerlerinin Resimleri Uygun ve Uygun Olmayan Kitap Gruplarına Göre T-Testi Sonuçları 148
Tablo 14. Zihinsel, Bilişsel, Duygu İfadesi Değerlerinin Resimleri Uygun ve Uygun Olmayan Kitap Gruplarına Göre Mann-Whitney U-Testi Sonuçları 149

BÖLÜM 1. GİRİŞ

1.1 Problem

İlk çocukluk veya erken çocukluk olarak da adlandırılan ve genellikle 2-6 yaşlar arasındaki döneme işaret eden okul öncesi dönem, çocuğun daha sonraki yaşamında gereksinim duyacağı pek çok beceriyi edindiği ve hızlı bir gelişim sürecinin yaşandığı bir dönemdir. Yaşamlarının bu evresinde çocuklar bir yandan dil becerilerini geliştirirken, bir yandan da toplumsal ve fiziksel gerçekliğe ilişkin basit kavramlar oluşturmayı öğrenir, bir ahlak değerleri sistemi geliştirmeye başlar, toplumsal ilişkilerde olduğu kadar kişilik gelişiminde de önemli değişimler yaşarlar (Gander ve Gardiner, 2010). Bu dönemde yaşanan deneyimler, çocuğun karşılaştığı uyaranların zenginliği ve çevreyle etkileşiminden edindiği girdiler; dünyayı keşfetmeye çalışan çocuğu, bu dünyayla baş etmeye ve sosyal bir birey olarak onun bir parçası olmaya hazırlar. Yaşam boyu sağlıklı sosyal uyum özellikleri geliştirebilmek için okul öncesi dönem kritik bir dönem olarak görülmektedir (Çolak, 2012, s. 264). Çocuğun yaşamında yer alan kişilerin, çocuğa zenginleştirilmiş deneyimler sunabilmeleri, özellikle okul öncesi dönemde daha da önem kazanmaktadır. Çocuğa sunulabilecek bu deneyimler arasında, çocuk kitapları ve kitaplar aracılığıyla elde edilebilecek kazanımlar üzerinde de durulmakta, kitapların çocuklarda dil ve okuryazarlık becerisini arttırmanın yanı sıra sosyal bilişi geliştirmeye de katkısı olduğu vurgulanmaktadır (Bus, Van Ljzendoorn, Pellegrini, 1995; Adrian, Clemente ve Villanueva, 2007).

Kişiler arasındaki etkileşimleri anlayabilme, çeşitli sosyal durumlar arasındaki farkları algılama, empati kurabilme gibi boyutları olan sosyal biliş, bireyin içinde yaşadığı toplumla uyumlu ve buna uygun sosyal davranışlar sergileyebilmesi için temel bir gerekliliktir (Ergenekon, 2012). Sosyal anlamanın gelişmesinde, sosyal bilişsel bir beceri olarak nitelenen zihin kuramı (**theory of mind**) gelişiminin önemi vurgulanmaktadır (Blijd-Hoogewys, Van Geert, Serra ve Minderaa, 2010; Doherty, 2009). Zihin kuramı, insanların kendilerinin ve başkalarının davranış ve eylemlerini

yorumlayabilmek için, zihinsel durumlara gönderme yapabilmeleri becerisini ifade etmektedir. İnsanların, eylem ve davranışlarının altında, onları bu eylem ve davranışları sergilemeye yönlendiren zihinsel durumların yattığını anlamak, davranışlar ve eylemlerin ardında yatan zihni okumayı, dolayısıyla sosyal ve iletişimsel pek çok davranışı anlamlandırabilmeyi ve buna dayanarak uygun sosyal davranışlar geliştirebilmeyi sağlamaktadır (Blijd-Hoogewys vd., 2010). Zihin kuramı becerileri gelişmiş olan çocukların iletişim becerilerinin daha iyi olduğu, akranları ile daha iyi ilişkiler kurdukları, çatışmaları daha kolay çözebildikleri ve okul başarılarının da bundan olumlu etkilendiği belirtilmektedir (Astington ve Edward, 2010).

Özellikle 3-6 yaş döneminde, çocuklarda zihin kuramı açısından önemli gelişmelerin olduğu bildirilmektedir (Doherty, 2009). Çocuklar bu dönemde, görülen ile görülenin zihindeki yansımasının birbirinden farklı olabileceğini, insanların farklı istek ve inanışlara sahip bulunabileceğini ve çevrelerindeki insanların, dünyayı zihinlerinin içindeki gibi algılayarak davranışlarını buna göre yönlendirdiklerini anlamaya başlarlar (Miller, 2006; Astington ve Edward, 2010; Peterson ve Slaughter, 2009). Bu anlayış iletişim, empati, işbirliği, başkalarının beden dilini yorumlayabilme gibi sosyal etkileşim ile ilişkili birçok becerinin gelişimi için bir ön gereklilik olmasının yanı sıra (Gallagher ve Frith, 2003), ahlaki gelişim, yanlış kanıların sonuçlarını anlayabilme, kasıt ve amaçlara dair çıkarımda bulunarak davranışları öngörebilme, zihinsel durum terimlerini anlama ve kullanma açısından da önem taşımaktadır (Lane, Wellman, Olson, La Bounty ve Kerr, 2010; Leslie, 1987).

Zihin kuramı ile ilişkili becerilerin kazanılmasında okul öncesi dönemin önemi vurgulanırken, zihin kuramı gelişiminde sorunları olduğu düşünülen çocukların değerlendirilmesi ve desteklenmesi üzerinde de durulduğu görülmektedir. Zihinsel durumları anlamakta sorunları olan çocukların, davranışları yorumlamak ve sosyal etkileşim geliştirmekle ilişkili sıkıntılar yaşadığı; özellikle otizm spektrum bozukluğunda görülen sosyal etkileşim sorunlarının, çocukların zihinsel durumları anlamadaki yetersizlikleri ile bağlantısı olabileceği düşünülmektedir (Baron-Cohen,

Leslie ve Frith, 1985; Gallagher ve Frith, 2003; Yirmiya, Erel, Shaked ve Solomonica-Levi, 1998). Otizm spektrum bozukluğunda, konuşma becerisini edinmiş olan olgularda bile, özellikle dilin kullanımbilimsel bileşenindeki yetersizlikler dikkat çekmekte ve bu yetersizlikler zihin kuramı becerilerindeki yetersizlikle ilişkilendirilmektedir. Otizmli bebeklerin bir objeyi bir başkasına göstermek için işaret etme, başkalarına bakma veya bir başkasının tuttuğu bir objeye bakma gibi tipik hareketleri yapmadıkları bildirilmektedir (Osterling ve Dawson, 1994; Osterling, Dawson ve Munson, 2002). Sosyal referans arama ve başkalarıyla duygu paylaşımındaki sınırlılık ve insanlara karşı ilginin yetersiz olması gibi sorunların altında olduğu kadar, otizmli bireylerin dil becerilerindeki problemlerle de ilgili olarak zihin kuramı yetersizliğinden söz edilmektedir (Frith ve Happé, 1994; Prior ve Ozonoff, 2007). Otizmli çocukların zihinsel durumlara gönderimde bulunan ifadeleri daha az kullanmaları da zihin kuramı becerilerindeki sorunlarla birlikte değerlendirilmektedir (Begeer, Malle, Nieuwland ve Keysar, 2010).

İşitme engelli çocuklarda da otizmli çocuklar gibi zihin kuramı becerileri açısından yorumlanabilecek bazı yetersizliklerin görüldüğü bildirilmektedir. Özellikle işiten ailelerde doğan doğuştan işitme kayıplı çocukların, zihin kuramı gerektiren becerilerde yetersiz oldukları, bu yetersizliğin, erken dönemde sosyal etkileşim fırsatlarının sağladığı uyaranlardan yoksun kalmalarına bağlı olarak ortaya çıktığı belirtilmektedir (Figueras-Costa ve Harris, 2001; Peterson ve Slaughter, 2006). İşitme kayıplı çocuklarda görülen zihin kuramı yetersizliklerinin, çocukların erken dönemde dil girdileri ile karşılaşmamış ve sosyal etkileşim fırsatlarından yeterince yararlanamamış olmalarıyla bağlantılı olabileceği görüşü; otizmdeki zihin kuramı sorunlarının da aynı etmenlerle bir ilişkisi olup olmadığının sorgulanmasına yol açmıştır (Peterson ve Siegal, 1995).

Zihin kuramı mekanizmasını açıklayan görüşler farklılık göstermektedir. Bazı görüşlere göre, insanlar doğuştan itibaren zihin kuramı için özelleşmiş bir mekanizmaya sahiptirler, yani zihin kuramı diğer bilişsel becerilerden farklı bir biliş alanıdır (Baron-Cohen vd, 1985; Baron-Cohen 1997). Bazı görüşler ise zihin kuramının, bir çeşit simülasyon ile insanların kendilerini karşılarındaki kişilerin

yerine koyması yoluyla edinildiğini savunmaktadır (Flavell, 1999). Diğer bir görüş ise, zihin kuramının da genel gelişime paralel olarak ve çocuğun bilişsel becerileri geliştikçe geliştiği üzerinde durmaktadır (Meltzoff,1999; Meltzoff, Gopnik ve Repacholi, 1999). Bu görüşlerin üçünün de, zihin kuramının başka bir yönüne açıklık getirdiği ve büyük ölçüde doğruluk payı içeren yanlarının bulunduğunun görülmesi üzerine varılan nokta, zihin kuramının insanda var olan bir yatkınlığın üzerine inşa edildiği, gelişimin pek çok alanından beslendiği ve deneyim ve etkileşimlerle geliştiği yönündedir (Doherty, 2009; Flavell, 1999). Dolayısıyla, okul öncesi dönemde çok önemli adımların atıldığı zihin kuramının, deneyim ve etkileşimle zenginleştirilmesi için erken çocuklukta çocuğa sunulacak her türlü etkileşim fırsatı ve uyaran değerlendirilmelidir.

Okul öncesi dönemde çocuklarda, zihin kuramı gelişiminde önemli kavşaklar olarak görülen temel değişimler meydana gelmektedir (Wellman ve Liu, 2004). Çocuklar bu dönemde öncelikle isteklerin öznelliğini, daha sonra ise farklı insanların farklı duygu, düşünce ve kanılara sahip olabileceğini öğrenirler. Özellikle, dört yaş civarında başarılmaya başlanılan yanlış kanı atfı becerisi, çocukta zihin kuramı gelişiminin bir göstergesi olarak yorumlanmaktadır (Wellman, Cross ve Watson, 2001). Bir davranışı, onu sergileyen kişinin, çocuğun kendisininkinden farklı veya yanlış olan kanısına dayandırarak açıklayabilmek, zihin kuramı gelişiminin önemli bir aşamasıdır. Çocukların bu beceriyi edinip edinmedikleri, geliştirilen bir takım görevlerde sınanmaktadır. Bu görevler çoğunlukla, bir çeşit senaryo etrafında gelişen soruları içermektedir. Yani görev, yorumlanması gereken bir anlatı ve sorulardan oluşmaktadır (Wimmer ve Perner, 1983). Zihin kuramı görevlerinin birçoğunun, yaşamda sıklıkla karşılaşılan bir durumun izole edilmiş halini andırdığı görülmektedir. Yaşamın içindekine benzer bir durumun, bir nedenselliğin yapılandırılmış bir düzende sorgulandığı görevler kadar, çocuğun günlük yaşam içerisinde veya öykü okuma-anlattırma ortamlarında gözlemlenmesi de zihin kuramı gelişimine dair önemli ipuçları sunmaktadır (Pelletier ve Astington, 2004; Riggio ve Cassidy, 2009). Öte yandan, gelişimi değerlendirirken faydalanılan tüm bu araçların, yani sosyal etkileşim ortamlarının, sohbetlerin, anlatıların, öykülerin aynı zamanda zihin kuramı gelişimini destekleyen birer araç olarak da ele alındığı görülmektedir.

Yetişkinlerle birlikte, zihinsel ifadelerden yana zengin sohbetler yapmanın, açıklamalarda neden-niçin sorgulamalarına yer vermenin ve farklı bakış açılarına dikkat çekmenin sosyal biliş gelişimi üzerinde olumlu etkisi olan etkinlikler olduğu gösterilmiştir (Doan ve Wang, 2010; Taumopeau ve Ruffman, 2006; Wellman ve Lagattuta, 2004).

Çocukların özellikle erken çocukluk döneminde zihin kuramı öğelerini içeren uyaranlarla karşılaşmasının zihin kuramı gelişimi üzerindeki etkisini ortaya koyan araştırmalarda, çocuk kitaplarının ve etkileşimli kitap okumanın önemi üzerinde durulmaktadır (Shah, 2003; Symons, Peterson, Slaughter, Roche ve Doyle, 2005; Aram, Fine ve Ziv, 2013). Özellikle resimli öykü kitapları, ebeveyn ve çocuk arasında zihinsel durumlara dair konuşmalar için birer kaynak olarak gösterilmektedir (Dyer, Shatz ve Wellman, 2000). Çocuklarla resimli kitaplar üzerinden yapılan konuşmaların, sosyal biliş ile ilişkili unsurlara dikkat çekilmesini sağladığı, çocuğun zihinsel durum dilini geliştirmesine yardımcı olduğu bildirilmektedir (Adrian vd., 2007; Aram vd., 2013; Ziv, Smadja ve Aram, 2013). Okul öncesi döneme seslenen resimli çocuk kitaplarını inceleyen araştırmalar, kitaplarda rastlanan çeşitli zihinsel durum unsurlarının niteliği ve niceliğine dair çeşitli veriler ortaya koymuşlardır (Cassidy vd., 1998; Dyer vd., 2000; Dyer-Seymour, Shatz, Wellman ve Saito, 2004; Rodrigues ve Rubac, 2008). Ancak, ülkemizde yayınlanan çocuk kitaplarını bu açıdan ele alan bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Erken çocukluk döneminin çocuk gelişimi ve eğitimindeki öneminin vurgulandığı günümüzde, okul öncesi çağdaki çocuklara sunulabilecek önemli bir kaynak olarak öne çıkan çocuk kitaplarının çocuğa neler kazandırabileceğini bilmek, hem kitaba verilen önemi arttıracak hem de kitaplardan daha etkili şekilde faydalanmayı sağlayacaktır. Böylelikle, hem normal gelişim gösteren çocuklar, hem de zihin kuramı gelişimi açısından riskli gruplar içerisinde yer alan çocuklarda, resimli öykülerin zihin kuramını geliştirmek için nelere dikkat edilerek ve neleri vurgulayarak kullanılabileceğine dair bir farkındalık yaratılacağı düşünülmektedir. Kitapların hoşça vakit geçirme, bilgi verme, dil ve okuryazarlık becerisini

geliştirmenin yanında, sosyal biliş üzerinde etkili olan zihin kuramı unsurları açısından da ele alınmasının, resimli çocuk kitaplarına farklı bir açıdan bakabilmeyi sağlarken, aynı zamanda gelişen bu bakış açısının ebeveyn-çocuk etkileşimi veya eğitim ortamlarına taşınmasına da katkıda bulunması umulmaktadır. Böylelikle, resimli kitap okuma etkinliklerinin çocuğun ilgisini yönlendirmek, sorduğu soruları zihin kuramıyla ilişkilendirerek yorumlayabilmek, uygun açıklamaları yapmak için birer fırsat olarak görülebileceği fikrinin uyandırılması beklenmektedir. Bu nedenle, okul öncesi çocuk kitaplarında zihin kuramıyla ilişkili öğelerin irdelenmesinin hem ebeveyn ve eğitimcilerde bir farkındalık yaratmak, hem de konuya dair araştırmalara ve alana katkı sağlamak açısından gerekli olduğu düşünülmüştür.

1.2 Amaç

Bu araştırmada Türkiye'de yayımlanan okul öncesi dönemdeki çocuklara yönelik resimli öykü kitaplarının zihin kuramı ile ilişkili unsurlar açısından incelenmesi; kitaplardaki bu unsurların niçin zihin kuramı ile ilişkili görüldüklerinin incelenen öyküler bağlamında değerlendirilmesi ve böylelikle resimli öykü kitaplarına zihin kuramı açısından birer kaynak olarak dikkat çekmek amaçlanmaktadır. Araştırmada, bu genel amaç doğrultusunda aşağıda yer alan sorulara yanıt aranacaktır.

1.3 Alt Amaçlar

- Okul öncesi döneme seslenen resimli çocuk kitaplarında, zihinsel durumlara atıfta bulunan ifadeler nelerdir ve hangi sıklıkta yer almaktadırlar?
- Kitaplarda yer alan zihinsel durum sözleri, alanyazında vurgulanan belirli zihinsel durum başlıkları altında gruplandıklarında, her bir grubun zihinsel durum ifadeleri arasındaki ve kitaplardaki sıklığı ne düzeydedir?
- Kitaplarda yer alan zihinsel durum ifadeleri, öykünün bilinç boyutunu aktarmakta ne gibi görevler üstlenmektedir?

- Öykülerde, yanlış kanıya dayalı durumlara ne sıklıkta yer verilmiştir? Bu durumları yanlış kanıya dayalı durumlar yapan özellikler nelerdir? Öykünün anlaşılmasındaki önemi nedir?
- Öykülerde ironiye ne sıklıkta yer verilmiştir? İncelenen öykülerde ne tür bir ironi vardır?
- Kitaplarda yer alan resimlerin, betimlenen zihinsel durumları yansıtmaya katkısı var mıdır?
- Öykülerin uzunluğu ile zihinsel durum ifadelerinin toplamdaki ve türlere göre sayıları arasında ilişki var mıdır?
- Öykülerin uzunluğu ile resimlerin betimlenen zihinsel durumları yansıtmadaki yeterliliği arasında bir ilişki var mıdır?
- Yukarıdaki sorulara verilecek yanıtlar, kitapların zihin kuramı açısından birer kaynak olarak değerlendirilmesinde nasıl yorumlanabilir?

1.4. Önem

En az bir alıcı ve bir verici arasındaki duygu veya düşünce alışverişi olarak tanımlanan iletişim, iletilmek istenen mesajın alıcı tarafından doğru aktarılması ve vericinin de bu mesajı doğru şekilde yorumlamasıyla gerçekleşir. Sosyal etkileşimde, insanlar, başkalarının düşünce, duygu ve inanç gibi zihinsel durumlarını göz önünde bulundurarak iletişimi şekillendirir, başkalarını anlar ve kendilerinin anlaşılırlığını da başkalarının zihinsel durumlarını göz önüne alarak değerlendirirler. Sözel olduğu kadar sözel olmayan etkileşimin anlaşılması, hareketlerin, yüz ifadelerinin, yorumlanması, ortak bir amaç çerçevesinde işbirliği yapabilme, kendini bir başkasının yerine koyarak empati kurabilme (Gallagher ve Frith, 2003), anlatıların temasını kavrayabilme (Siegal ve Varley, 2002), farklı bakış açılarını yorumlama (Miller, 2006) gibi sosyal yaşamın önemli pek çok unsurunun başarılması bireyin kendisinin ve başkalarının zihinsel durumlarını değerlendirebilmesi becerisiyle ilişkili görülmektedir. Bakış açıları ve başka zihinlerin farklılığına dair edinimler, bireyin kendisi ve diğerleri arasındaki ayrımı anlamasına yardımcı olurken, sosyal etkileşimi yönlendirme, karşılaşılan durumları anlamlandırma, iletişim ve arkadaş

edinme gibi becerileri kazanması üzerinde de etkili olmaktadır (Patnaik, 2008). Dolayısıyla çocuklar için zihinsel durumları anlama, davranış ve eylemleri zihinsel durumlara atıfta bulunarak yorumlama becerilerini geliştirecek etkileşim fırsatlarının yaratılması ve desteklerin sunulması son derece önem taşımaktadır.

Gelişimin pek çok alanında olduğu gibi, zihin kuramı gelişiminde de okul öncesi dönemin ve bu dönemde çocuğun ne gibi uyaranlara maruz kaldığının önemi büyüktür. Zihin kuramının her ne kadar insanların doğuştan getirdiği bir yatkınlığın üzerine inşa edildiği düşünülse de, gelişimi etkileyen çevresel faktörlerin önemi kabul edilmektedir (Astington ve Edward, 2010). Günlük yaşam içerisindeki sosyal etkileşim deneyimlerinin sunduğu fırsatların çocuğa sağladığı bilginin ve biyolojik olgunlaşmanın etkisiyle, çocuklar belirli dönemlerden geçerek yetişkin düzeyindeki zihin kuramı becerilerine doğru yol almaktadırlar.

Zihin kuramıyla ilişkili sosyal deneyimlerin büyük ölçüde aile ve arkadaşlarla günlük etkileşimlerden ve paylaşılan etkinliklerden elde edildiği bildirilmektedir. Doğuştan sağır, görme engelli, sözel olmayan dil becerileri yetersiz ve emosyonel bozukluğu olan çocuklarda da, otizmli çocuklardakine benzer şekilde zihin kuramı yetersizlikleri veya gecikmelerinden söz edilmekte ve bunun, çocukların sosyal deneyimlerinin kısıtlı olmasıyla ilişkili olabileceği belirtilmektedir (Russell, Hosie, Gray, Scott ve Hunter, 1998; Spradlin ve Brady, 2008). Aile ile ilişkili faktörler, örneğin kardeşlerle olan etkileşimler de zihin kuramı üzerinde etkili bir faktör olarak görülmekte, kardeşleri olan veya kalabalık ailelerde büyüyen çocukların, zihinsel kavramlara dair birer bilgi kaynağı olarak görülen sosyal etkileşim fırsatlarından daha fazla faydalandıkları üzerinde durulmaktadır (Astington ve Edward, 2010; Doherty, 2009, s. 168).

Çocukların zihin kuramı kavramlarını öğrendikleri bir diğer kaynağın ise öykü kitapları olduğu, çocuğun öyküler aracılığıyla zihin kuramı kavramlarını deneme ve yeniden tanımlama fırsatını elde ettiği bildirilmektedir (Shah, 2003). Ebeveyn ve akranlarla iletişimden sağlanan deneyimlerin yanı sıra, okul öncesi döneme yönelik resimli çocuk kitaplarının içerdikleri zihin kuramı unsurları ile

zihinsel durumların ve zihinsel durumların insanoğlunun davranış ve eylemlerindeki rolünün anlaşılmasına yardımcı olduğu belirtilmektedir (Cassidy vd., 1998; Dyer vd., 2000). Öykü kitapları, ebeveynlerle yapılan nitelikli sohbetler için malzeme sunacak araçlar olarak önem taşımaktadır. Çocuk gelişiminde yadsınamaz bir değeri olan yorumlar, sohbetler ve sesli düşünme tarzı konuşmaların ne yazık ki özellikle sosyal açıdan daha düşük sınıftaki ailelerde çoğunlukla kullanılmadığı görülmüş ve bu durumun yarattığı dezavantajın çocuklardaki etkisi gösterilmiştir (Risley ve Hart, 2006).

Zihin kuramı gelişimi açısından önemli ilerlemelerin kaydedildiği okul öncesi dönemde, çocuk kitaplarının sosyal biliş üzerindeki olumlu etkisi araştırmalarla ortaya konulmuştur (Symons vd., 2005; Adrian vd., 2007; Aram vd., 2013). Küçük çocuklara yönelik kitapları inceleyen bazı çalışmalar, çocuk kitaplarında ne gibi zihin kuramı unsurlarının bulunabileceğinden söz etmelerine karşın (Cassidy vd., 1998; Dyer vd., 2000; Dyer-Seymour vd., 2004; Rodrigues ve Rubac, 2008), Türkiye'de çocuk kitaplarının bu bağlamda değerlendirildiği bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Resimli çocuk kitaplarının zihin kuramıyla ilişkili unsurlar açısından ele alındığı bu araştırmanın alana, aşağıda belirtilen katkıları sağlayacağı düşünülmektedir:

- Araştırmanın, kitapların hoşça vakit geçirme, bilgi verme, dil gelişimini destekleme gibi özelliklerinin yanı sıra zihin kuramı üzerinde de olumlu etkisi olabilecek birer araç olduğunun anlaşılmasına katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Bu, özellikle sosyal biliş ve sosyal olarak uygun davranış kazandırma becerileri üzerinde çalışan eğitimciler için faydalı olacaktır.

- Çocuk kitaplarında yer alan zihinsel durum unsurlarının irdelenmesi, kitapların okul öncesi çocuklarda sosyal biliş ve zihin kuramını geliştirmek için bir araç olarak kullanılması hedeflendiğinde üzerinde durulması gereken özelliklerin neler olduğunu anlamaya yardımcı olacaktır.

- Çalışmanın, çocukların paylaşımlı kitap okuma etkinliği sırasında sordukları soruların ve bu sorulara verilecek yanıtların, zihin kuramı gelişimi açısından öneminin kavranmasına yardımcı olacağı düşünülmektedir. Kitapların yalnızca olay ve eylemleri içermediğini, bunların ardında yatan zihinsel durumların var olduğunu ve çocukların dikkatini bu zihinsel durumlara çekmenin öneminin ebeveyn ve eğitimciler tarafından fark edilmesini sağlayacağı düşünülmektedir. Bunun, öykülerden faydalanarak çocuklarda empati, bakış açısı alma ve zihinsel durumlara atıf becerilerini geliştirmeye katkısı olması beklenmektedir.

- Türkiye'de yayımlanan çocuk kitaplarının zihin kuramı açısından irdelenmesi, farklı ülke ve dillerdeki çocuk kitaplarıyla yapılmış ilgili alanyazın ile karşılaştırmalar yapılabilmesi için bir kaynak sağlayacaktır. Bu da, ülkemizde yayımlanan çocuk kitaplarının diğer ülkelerdeki kitaplara göre zihin kuramı öğeleri açısından benzer özellikte olup olmadığının ortaya konulmasına yardımcı olacaktır. Eğer varsa, bu farkların neler olduğunun tartışılması, çocuk edebiyatına katkı sağlayacaktır.

- Çocuk kitaplarının zihin kuramı gelişimi üzerinde etkili olabilecek unsurlar açısından iyi birer kaynak olduğunu ortaya koymanın, ebeveynlerin kitaba verdikleri önemi arttırabileceği düşünülmektedir. Bunun öykü okuma etkinliklerine ayrılan zamanın arttırılması açısından faydası olacaktır.

- Sosyal biliş ve zihin kuramı gelişimini destekleyici kitaplarda metin ve resimlerde bulunması gereken özelliklerin incelenmesi, zihin kuramı unsurlarından yana zengin kitapların hazırlanmasına rehberlik edecektir.

- Çocukların öykülerin zihinsel boyutunu anlayıp anlamadıklarının değerlendirilmesi, anlamakta zorlandıkları alanlara yönelik yeterli desteğin verilmesi ve desteğe yönelik uygun öykülerin seçilmesi veya oluşturulması konusunda ebeveyn ve uygulamacılara rehberlik edeceği düşünülmektedir.

1.5 Sayıltılar

Araştırmada aşağıdaki varsayımlardan hareket edilmiştir:

- Araştırmada son on yıl içerisinde (2003 ve sonrası) yayınlanmış, okul öncesi döneme dair resimli çocuk kitapları arasından seçkili örnekleme yöntemi ile seçilen kitaplar incelenmiş ve örneklem grubunu oluşturan kitapların, araştırılmak istenen alanı doğru temsil ettiği varsayılmıştır.

- Kullanılan veri toplama araçlarının, ölçülmek istenen özellikleri doğru olarak ölçtüğü varsayılmıştır.

1.6 Sınırlılıklar

Araştırmanın aşağıda belirtilen konularda sınırlılıkları olduğu düşünülmektedir:

- Araştırma, son 10 yıl içerisinde Türkiye'de okul öncesi dönem kategorisi altında yayınlanan 53 adet resimli çocuk kitabı ile sınırlıdır. Kitapların seçiminde farklı konular üzerine yazılmış, gerçekçi ve geçeküstü kurgulara dayalı, yerli ve yabancı yazarlara ait öykülere yer verilmesine dikkat edilmiştir. Örneklemin, okul öncesi dönemdeki bir çocuğun karşılaşabileceği yeterli çeşitlilikte kitabı yansıttığı kabul edilmiştir.

- Araştırmanın alt amaçlarından biri de zihinsel durum ifadelerinin incelenmesidir ve bu inceleme sırasında ifadeler çeşitli gruplar altında ele alınmıştır. Bu grupların oluşturulmasında alanyazındaki çalışmalarda kullanılan bazı sınıflandırmalardan faydalanılmıştır. Ancak hangi ifadenin hangi grup altında incelenebileceğine dair görüşlerin değişebildiği, dilin getirdiği farklılıklar olabildiği, anlamın bağlamdan etkilendiği ve ayrıca bir ifadenin birden fazla grupla ilişkisinin olabileceği görülmüştür. Bir ifadeyi kesin bir şekilde bilişsel durum ifadesi, duygu ifadesi,

istek/irade ifadesi veya ahlaki/sosyal yargı ifadesi diye nitelemenin -özellikle bazı ifadeler söz konusu olduğunda- güçlüğü görülmektedir. Zihinsel durumların birçoğunun aynı anda birden fazla durumla ilişkilendirilebileceği, örneğin "merak etmek", "şaşırmak" gibi sözlerin bir yandan bir bilmeme haline işaret eden bilişsel bir yön taşırken öte yandan bir duyguyu da belirtmeleri buna bir örnektir. Dolayısıyla ifadeleri sınıflamalar içerisinde sınırlandırma noktasında araştırmacının görüşünün devreye girmesi kaçınılmaz olmakta ve sınıflandırmaların tam bir kesinlik içerdikleri söylenememektedir.

- Araştırmada, okul öncesi dönem kitaplarındaki zihin kuramı ile ilişkili unsurlara dair betimsel bir tablo sunmak hedeflenmiş ve nitel bir süreç izlenmiştir. Bu noktada araştırmacının görüş ve bakış açısının özellikle verilerin yorumlanması sürecinde rol oynaması kaçınılmaz olmakta, bu da sonuçların genellenebilirliği ve nesnelliğinden söz edebilmeyi güçleştirmektedir. Dolayısıyla nitel araştırmalarda çoğunlukla karşılaşılan bir durum olan genellenebilirlikle ilgili sınırlılık bu araştırma için de geçerlidir.

BÖLÜM 2. KONUYLA İLGİLİ BİLGİLER VE ALANYAZIN

Okul öncesi döneme ait resimli kitaplardaki zihin kuramı ile ilişkili unsurlar üzerine odaklanan araştırmanın bu bölümünde öykülerde yer alan bazı unsurların zihin kuramıyla nasıl ve niçin ilişkilendirilebileceği, zihin kuramının gelişimi ve değerlendirilmesi, okul öncesi dönemin zihin kuramı gelişimi açısından önemi ve çocuk kitaplarının zihin kuramı gelişimindeki yerinden söz edilmektedir. Genelden özele doğru ve alanda yapılmış araştırmaların ışığında biçimlendirilmiş olan kuramsal çerçevenin, araştırmanın amacının ve sözü edilecek olan kavramların anlaşılmasını kolaylaştırırken, bulguların yorumlanmasına da açıklık getirecek nitelikte olması üzerinde durulmuştur.

2.1 Zihin Kuramının Tanımı

Zihin kuramı (**theory of mind**) ifadesi ilk kez 1978 yılında Premack ve Woodruff tarafından, bireyin kendisine ve başkalarına atfettiği zihinsel durumlar ve bunların günlük yaşamdaki davranışlar üzerindeki etkisinden söz etmek için kullanılmıştır (akt: Baron-Cohen, 1997). Zihinsel durumların doğrudan gözlenemez olma özelliğinden dolayı isimlendirmede "kuram" ifadesine yer verilmiştir (Doherty, 2009, s. 35). Temelleri ilk olarak primatların ruhsal durumu ve primatlardaki sosyal organizasyona dair çalışmalarda ortaya atılan zihin kuramı, şempanzelerin, çevrelerinde olup bitenler karşısında başka şempanzelerin ne yapmak üzere olduğunu bilmelerini gerektiren davranışlar sergilemeleri gözlemlerine dayanarak geliştirilmiştir (Siegal ve Varley, 2002). Çalışmalarda, aslında, şempanzelerde gelişmiş bir davranış okuma yetisi olmasına karşın, davranışın altında yatan sebebin kaynağı olarak zihni okuyabilme becerisinin olmadığı belirtilmektedir (Tomasello,1996; akt: Malle, 2002).

Zihin kuramı, insanların zihinsel durumlarını algılayabilme ve davranışlarının bu zihinsel durumlardan etkilendiğini anlayabilme becerisini ifade etmektedir. Başkalarının davranışlarını, inançlar ve istekler gibi onlara ait bağımsız zihinsel

durumlara dayandırarak izah etme ve öngörme becerisine sahip olmak "zihin kuramına" sahip olmak anlamına gelmektedir. Bu, insanı diğer canlılardan ayıran ve normal sosyal gelişim için ön gereklilik teşkil eden bir biliş alanıdır. Bu beceri sayesinde insanlar başka insanlarla empati ve işbirliği kurabilir, başkalarının beden dilini yorumlayabilir (Gallagher ve Frith, 2003). Diğer bir deyişle sanki zihinlerini okuyormuş gibi onların duygu, niyet, inanış ve isteklerini anlayarak davranışlarının altında yatan sebepleri algılayabilir veya nasıl davranacaklarını öngörebilir. Örneğin yanında bir şemsiye taşıyan birinin, yağmur yağabileceği inancına sahip olduğunu ve ıslanmak istemediğini anlamamız, onun inanç ve isteklerine dair zihinsel durumunu sezmemizle, yani zihin kuramına sahip olmamızla açıklanabilir (Happé, 2003).

Zihin kuramı, çocuğa başka insanların davranışlarını izah, tahmin ve manipüle etmesi için sosyal bir araç temin ederek sosyal etkileşim ve iletişimi güçlendirir. Ahlaki gelişim, bilmeme ve yanlış inancın sonuçlarını anlayabilme, görünen ve gerçek olanı ayırt edebilme, başka insanların kasıt ve amaçlarına dair çıkarımda bulunabilme, zihinsel durum terimlerini kullanma gibi pek çok becerinin gelişimi, zihin kuramı ile ilişkilendirilmektedir (Leslie, 1987; Russell vd., 1998). İnsanlar, başka insanlarla birlikte yaşar ve sosyal ilişkilerini sürdürürken diğerlerinin davranışlarını yorumlayabilir, yalan ile gerçeği ayırır, kandırır, hile yapar, esprileri kavrar kısacası sosyal bir varlık olarak sosyal mesajlar verir ve sosyal mesajları anlarlar. İnsanların, başkaları ile onların zihinlerinden geçenleri okuyarak ve davranışlarını buna göre ayarlayarak ilişki kurabilmesi, günlük yaşam kadar filmleri, edebiyatı, mizahı anlayabilmesi ile ilişkili pek çok beceri, zihin kuramı ile ilişkilendirilmektedir (Doherty, 2009; Gallagher ve Frith, 2003).

Birisi bir şey söylediğinde sözcüklerin anlamını ararken, söylenen her sözcüğün kodunu çözmenin yanı sıra, söyleyen kişinin iletişimsel niyetinin ne olduğunu anlamaya çalışırız. Yani onun ne kastettiğini araştırırız, çünkü söylenenin anlamının söyleyen kişinin niyetiyle, diğer bir deyişle zihinsel durumu ile ilişkili olduğunu biliriz (Baron-Cohen, 1997). Zihin kuramına sahip olan birey, insanların, davranışları hedefleri tarafından belirlenen birer "ajan" veya "aracı" olduğunu bilir. Başkalarının davranışlarını, onların hedefleri ve amaçları ile ilişkilendirebilme

becerisinin, bu hedef ve amaçların neler olabileceğine dair beklentilerimizle ilişkili olduğu ifade edilmektedir. Bu beklentilerin ise dünyaya dair genel bilgimizden, o kişiye özel bilgimizden ve onun yaptığı şeyi gözlememizden kaynaklandığı belirtilmektedir (Gallagher ve Frith, 2003).

2.2 Sosyal Bilişe Dair İlk Görüşler

Erken çocukluk döneminde, sosyal biliş alanındaki en önemli gelişmenin, zihin kuramının gelişmesi olduğu ve çocukların başkalarıyla anlaşabilmeleri ve dünyayı onların bakış açılarından görebilmelerini sağlayan sosyal bilişin temelinde zihin kuramı gelişiminin yattığı bildirilmektedir (Astington ve Edward, 2010).

Zihin kuramı ifadesinin Premack ve Woodruff tarafından ilk kez ortaya atılması ile birlikte konuya olan ilgi artmış ve günümüzde de pek çok araştırmayla üzerinde tartışılmaya devam ediyor olsa da, çocukların insan zihnini nasıl algıladıkları ve yorumladıklarına dair çalışmalar Piaget ile başlamıştır. Bu erken dönem tartışmalarda, zihin kuramı ifadesine yer verilmediği, ancak insanların zihinlerini anlama ve davranışlarını bu zihinsel durumlara dayanarak yorumlama becerisiyle ilişkili olarak sosyal biliş ifadesinin kullanıldığı görülmektedir. Tanımlarından da anlaşılacağı üzere her iki ifade de temelde zihni anlamaya işaret etmektedir (Hala ve Carpendale, 1997).

İnsanlar arasındaki en temel düzeydeki etkileşimlerin yürütülmesinden ahlaki gelişime kadar, insanoğlunu sosyal bir varlık kılan pek çok özellik sosyal biliş ile yakından ilişkilidir. En genel tanımla insanlar hakkında düşünmek olarak tarif edilen sosyal biliş, insanların eylemlerini onların nasıl düşündükleri, algıladıkları, çıkarımlarda bulundukları ve ne hissettikleri bilgisine dayandırarak anlamlandırmak demektir ve sosyal dünyanın bir parçası olabilmenin gerekliliğidir (Hala, 1997). Bireyin kişilerarası etkileşimleri, çeşitli sosyal durumlar ve/veya ortamlar arasındaki farkı algılaması, yorumlaması ve bulunduğu sosyal durumun/ortamın gerektirdiği davranışları sergilemesi sosyal biliş ile ilişkilidir (Ergenekon, 2012).

Sosyal biliş gelişimindeki süreçlerin anlaşılmasına ve sosyal bilişin diğer bilişsel süreçlerle ilişkisinin ortaya konmasına yönelik çalışmalar, özellikle okul öncesi dönemin önemine vurguda bulunurken, çocukların sosyal dünyayı anlamasının yetişkinlerden farklı olduğunun altını çizmektedirler. Genellikle 2-6 yaşlar arasındaki çocukları belirten ve ilk çocukluk dönemi olarak da adlandırılan okul öncesi dönem, çocuğun sosyal anlamasını yetişkin düzeyine yaklaştıracak çok önemli adımların atıldığı bir dönemdir. Okul öncesi dönemde çocuklar dil ve bilişsel gelişimde çok büyük ilerlemeler gösterirler. Deneyimlerinden edindikleri bilgi, olgunlaşma ve çevreyle etkileşimin bir sonucu olarak toplumsal ve fiziksel gerçekliğe ilişkin basit kavramlar oluşturmayı öğrenir, bir ahlaki değerler sistemi biçimlendirmeye başlar, simgeleri anlar ve kullanırlar (Gander ve Gardiner, 2010).

Zihinsel gelişimi bilişsel yaklaşımla ele alan Piaget'ye göre çocuklar aktif birer araştırmacı gibi çevredeki bilgileri seçerek ve yorumlayarak kendi bilgilerini oluşturmaktadırlar. Ancak çevreden alınabilecek bilginin sınırı, çocuğun anlama düzeyi tarafından filtrelenmektedir. Piaget, bilişsel gelişimi sağlayan mekanizmaların, çocuklarda, canlı ve cansız varlıklar arasında bir ayrım yapılmaksızın, aynı şekilde işlediğini öne sürmektedir. Bu yönüyle teorisi bir sosyal teoriden ziyade sosyal anlamayı da kapsayan, zihnin genel gelişimi üzerine bir teori olarak yorumlanmaktadır (Hala, 1997). Piaget her ne kadar çocuk gelişimindeki sosyal faktörleri göz ardı ettiği gerekçesiyle eleştirilmiş olsa da, öne sürdüğü yaklaşımın sosyal bilişsel gelişimin anlaşılması için bir temel oluşturduğu yadsınamaz. Olgunlaşma, sosyal deneyim ve fiziksel dünya ile olan deneyimlerin tümünün bilgi gelişimi için önemini vurgulayan Piaget, bilginin çevre ile olan etkileşimden sağlandığını, ancak çocuğun sadece kendisine açıkça sunulan bilgiyi alan pasif bir alıcı olmaktan ziyade, etkileşimler yoluyla elde ettiği veriyi değerlendirerek bunu kendisinin oluşturduğunu vurgulamaktadır. Çocuklar başlangıçta başkalarının da kendileri ile aynı deneyimlere sahip olduğunu düşünürken, daha sonra benmerkezcilikten uzaklaşmakta ve başkalarının dünyayı daha farklı algıladığını ve farklı bilgilere sahip olduğunu anlamaktadırlar (Carpendale, 1997; Piaget, 1923/2011a; Piaget, 1923/2011b). Temel olarak bilgi gelişimini açıklayan ve çocuğun değişen olay ve durumlar karşısında değiştirdiği

zihinsel şemalara gönderimde bulunan bu açıklama, Piaget'nin sosyal biliş gelişimine bilginin diğer formlarının gelişiminden daha farklı yaklaşmadığını düşündürse de, sosyal biliş gelişiminin de üzerine oturtulabileceği bir temel olarak düşünülebilir. Piaget'ye göre çocukların okul öncesindeki dönemde sergiledikleri benmerkezci tavırların altında başkalarının kendilerinin bildiği şeyleri bilmeyebileceği veya kendilerinden farklı bir şekilde düşünemeyeceği hatası yatmaktadır. Yedi-sekiz yaşından küçük çocukların nedensel açıklamalar yapmak, uyumsuzlukları çözmek ve toplumsal işlevi olan bir dil kullanmakta zorlanmaları başkalarının bakış açısını anlayamamalarıyla yakından ilişkili görülmektedir (Piaget, 1923/2011). Piaget'nin bilginin özümsenmesi ve yeni bilgilerin eskileri ile ilişkilendirilerek öğrenilmesi temeline dayanan bilişsel yapılandırmacılık yaklaşımı ile zihin kuramını özellikle teori-teori anlayışına göre ele alan görüşlerin ortak bir noktayı paylaştıkları görülmektedir. Bu ortak nokta, insanların başkalarıyla deneyimler yaşadıkça ve bunları yorumladıkça, sahip oldukları dünya modelinin, karşılaştıkları yeni deneyimleri daha yeterli biçimde yorumlamalarını sağlayacak yönde geliştiğidir (Carpendale, 1997).

Vygotsky ise gelişimin ancak sosyokültürel bir bağlam içerisinde mümkün olabileceğini savunmaktadır. Piaget yaşamın ilk yıllarına sosyal biliş gelişimi açısından özel bir önem atfetmezken, Vygotsky çocukların daha en başından itibaren bir sosyal bilgi alışverişinin merkezinde olduklarını vurgulamıştır. Vygotsky'e göre, yüksek zihinsel işlevlerin kökeni, kişiler arası aktivitelerdir; özellikle yaşamın ilk yılında başkalarıyla etkileşim, bireylerin başka insanların kendilerinden farklı yönelmeleri olduğunu anlamalarını sağlar. Bu sosyokültürel yaklaşıma göre çocukların ilk becerileri önce sosyal ortamlarda ortaya çıkmakta ve ancak bundan sonra içselleştirilmektedir (Fernyhough, 1997, s. 80). Dolayısıyla ebeveyn ve akranların sosyal biliş gelişimi üzerinde büyük etkileri vardır (Hala, 1997). Yakın gelişim alanı kavramını vurgulayan Vygotsky'ye göre, çocuğun içinde bulunduğu gelişimsel dönemdeki potansiyel gelişimini ve halihazırdaki yapabilirliklerini bilmek önemlidir. Yakın gelişim alanı çocuğun yapabildiği görevlerin ötesinde yer almaktadır ancak yardım ve destekle başarabileceği görevleri kapsamaktadır. Bu yardım ve destek ise özellikle ebeveynler tarafından sunulacaktır ve yaşamın erken

dönemlerinde çocuğa sağlanacak destek sosyal biliş gelişimi açısından çok önemli görülmektedir (Fernyhough, 1997).

2.3 Zihin Kuramını Açıklayan Görüşler

Sosyal ve iletişimsel becerilerin gelişimi için zihin kuramının bir ön gereklilik olduğu kabul edilmesine karşın, zihin kuramı mekanizmasının ne şekilde işlediğine dair çeşitli görüşler ortaya atılmıştır. Bunlar, modüler-teori, teori-teori ve simülasyon-teori olarak üç genel grup altında incelenebilir (Doherty, 2009).

Modüler görüşe göre, insanlarda zihin kuramı için özelleşmiş bilişsel bir mekanizma, diğer bir deyişle bir modül mevcuttur. Çocukların zihinsel durumların temsilini anlama kapasiteleri bebeklikten itibaren işlemeye başlar (Baron-Cohen vd., 1985; Baron-Cohen 1997). Modüler kuramcılar, bu kapasitenin diğer bilişsel beceri alanlarından ayrı bir yere sahip olduğunu savunurlar (Leslie ve Roth, 1993). Böylelikle, örneğin otizmli bir çocuk bir resim sıralama görevini başarıyla tamamlayabilecek bilişsel yeterlilikte olsa da, sosyal iletişim kurmasını sağlayacak düzeyde zihin kuramı becerisine sahip olmayabilir. Leslie, zihin kuramı uslamlamasının "Zihin Kuramı Mekanizması" (**Theory of Mind Mechanism: ToMM**) olarak adlandırılan ve doğuştan itibaren var olan bir modüler işlemci tarafından yürütüldüğünü ve beyinde bu göreve özelleşmiş bir alan olduğunu ileri sürmektedir. Modüler mekanizmanın nörolojik olgunlaşması ile birlikte, zihin kuramı muhakemesi kazanılmaktadır. Bu görüşe göre, bebeklerin yaşamlarının daha ilk yılında mekanizmanın ilk aşaması görevine başlar ve çevredeki organizmaların birer ajan olarak algılanmasını sağlar (Baron-Cohen vd., 1985; Frith, Morton ve Leslie, 1991). Sistem, zihin kuramı çıkarımlarında bulunmak için gerekli bilgiyi diğer insanların davranışlarından edinir ve bu girdiyi onların zihinsel durumlarını hesaplamak için kullanır (Doherty, 2009).

Modüler görüşün savunucularından Baron-Cohen (1997), zihin okuma sistemini oluşturan dört alt modülün varlığından söz etmektedir. "Amaçsallık

Saptayıcısı" (**Intentionality Detector: ID**) olarak isimlendirilen ilk modül, bir ajan olarak tanımlanabilecek herhangi bir algısal girdinin varlığı ile aktive olur. Ajan, hareketleri kendisi kaynaklı olan, kendisince güdülenen özbilinçli bir varlıktır. Burada, sergilenen hareketlerin ajanın kendi içinden, diğer bir deyişle zihninden kaynaklanan gerekçeler tarafından yönetiliyor olması anahtar unsurdur. Örneğin kapıya doğru yuvarlanan bir top, hareket etmesine karşın bir ajan olarak algılanmaz. Oysa kapıya doğru yürüyen bir çocuk, bu eyleminin altında odadan çıkma isteği gibi bir niyet/amaç yatan bir ajandır. İkinci alt modül, gözlerin varlığını saptayan ve bakmayı görmek olarak yorumlayan "Göz Yönü Saptayıcısı" (**Eye Direction Detector: EDD**)' dır. Baron-Cohen (1997), EDD'nin, gözlerin nereye baktığını hesaplama ve bir organizmanın bakışı bir şeye yönelmişse o şeyi görüyor olduğu sonucuna varma işlevini yürüttüğünü savunmaktadır. EDD önemlidir, çünkü spesifik algısal bir duruma –bir başkasının algısına- gönderme yapar (annem beni görüyor). Bebeğin bunu yapabilmesi için gözlerin gördüğü bilgisine sahip olması gereklidir ve bu bilgiyi kendi görme deneyimlerinden elde etmiştir. Üçüncü mekanizma ise, 9-18 aylar arasında aktive olan "Paylaşılmış Dikkat Mekanizması" (**Shared Attention Mechanizm: SAM**) dır. SAM'ın görevi, ID ve EDD'den aldığı bilgileri de kullanarak kişinin kendisi, bir ajan ve bir obje arasındaki üçlü ilişkileri saptamaktır. Bebeğin, "ben topa bakıyorum, annem de topa bakıyor, öyleyse annem benim gördüğüm topu görüyor" yargısına varması, yani kendisi-top-anne arasında üçlü bir ilişki kurabilmesi için SAM gereklidir. Son modül ise "Zihin Kuramı Mekanizması" (**Theory of Mind Mechanism: ToMM**) olarak adlandırılan ve tüm modüllerden aldığı bilgiyi, zihinleri anlamak üzere düzenleyen mekanizmadır. Zihin kuramının doğuştan getirilen bir beceri olduğunu savunan modüler görüş, çocukların belirli bir yaştan önce zihin kuramı gerektiren görevleri yapamamalarını, bu görevleri anlamak ve gerçekleştirmek için gerekli olan diğer biliş alanlarındaki gelişimin henüz yetersiz olması ile açıklamaktadırlar (Hale ve Tager-Flusberg, 2003).

Teori-teori yaklaşımına göre, çocuklarda biliş, bilimdeki teori gelişimine benzer şekilde gelişir. Yani, çocuğun zihin kuramını geliştirdiği belirli ve keskin bir dönemeç yoktur. Gelişimindeki birçok basamak, onu daha gelişmiş bir zihin kuramına doğru taşır. Çocuk geliştikçe, dünyaya dair geliştirmiş olduğu teorileri de

değiştirir ve aşama aşama, çevreden aldığı girdileri de kullanarak bir yetişkinin sahip olduğu zihin anlama becerisine ulaşır. Bu bağlamda zihin kuramı, bağımsız bir zihin anlama becerisinin gelişmesinden çok, genel gelişimi dikkate almaktadır (Meltzoff, 1999; Meltzoff, Gopnik ve Repacholi, 1999). Teori-teori yaklaşımı insanlarda kendilerinin ve başkalarının zihinsel durumlarını anlamak için kullandıkları bazı ortak üst temsiller ve kuralların olduğunu ve çocukların zihinsel temsilleri ve zihinsel olmayan temsilleri aynı zamanda anlamaya başladıklarını vurgular. Diğer bir deyişle, aslında gelişen şey, temsillerin anlaşılmasıdır. Bu gelişim, hem zihinsel temsillerin hem de aynı zamanda resimlerin ve sözcüklerin doğasının yani dilin anlaşılmasının paralel olduğu bir gelişimdir. Teori-teori yaklaşımına göre çocukların zihinsel temsilleri anlamaktaki eksiklikleri, genel olarak temsilleri anlamakla ilişkili yeterliliklerinin gelişmemiş olmasıyla bağlantılıdır (Doherty, 2009, s. 87; Perner, Leekam ve Wimmer, 1987). Gopnik ve Wellman (1995)'a göre gelişim, bütün teorilerin doğasında olduğu gibi statik değildir ve aşamalı bir şekilde gerçekleşir (Akt: Hala ve Carpendale, 1997).

Simülasyon teorisi yaklaşımına göre, insanlar başkalarının zihinsel durumlarını anlamak için bir çeşit simülasyon işleminden faydalanmakta, kendilerini onların yerine koymakta, kendilerinin benzer bir durum karşısında nasıl düşüneceklerini veya ne hissedeceklerini göz önüne almaktadırlar. Dolayısıyla bu yaklaşıma göre zihin kuramındaki gelişim, başkalarının zihinsel durumlarını hayal edebilme becerisinin gelişmesi ile olmaktadır (Doherty, 2009). Yani birinin zihinsel durumunu anlamak, aynı şartlar altında, kendi zihinsel durumumuzun nasıl olacağına dair tahminlerimize dayalıdır. Simulasyon-teori görüşü, çocukların iç gözleme dayalı olarak kendi zihinsel durumlarına dair bir farkındalığa sahip olduklarını ve bunu başka insanların zihinsel durumlarını yorumlamakta kullanabildiklerini savunur (Flavell, 1999). Çocuğun halihazırdaki kendi zihinsel durumuna dair farkındalığı, bir tür kayıtlı 'varsayılan ayarlar' olarak düşünülebilir. Başkalarının zihinsel durumlarına dair çıkarımda bulunmak için, bu varsayılan ayarları geçici olarak değiştirerek bir eşleştirme yapmak gerekebilir. Böyle bir değişikliği gerektiren ise, o başkasının çocuğun kendi şartlarından, isteklerinden, bilgisinden vb. farklı şartlar, istekler veya bilgiye sahip olmasıdır. Yapılması gereken değişikliklerin sayısı

arttıkça, görev de güçleşmektedir (Harris, 1992). Çocuklar, varsayılan ayarları değiştirmeyi ilk olarak '-mış gibi yapma' oyunlarında tecrübe ederler (Doherty, 2009).

Yukarıda kısaca değinilen farklı görüşlerden hangisinin, zihin kuramının gelişimi ve işleyişini açıklamakta daha kabul edilebilir olduğu konusu halen tartışılmaya devam etmektedir. Doğuştan itibaren özelleşmiş bir bilişsel mekanizmanın varlığını savunan yaklaşıma göre, bu özelleşmiş mekanizmanın nörobiyolojik olgunlaşması, zihin kuramının gelişmesinde anahtar role sahiptir. Öte yandan, zihin kuramı gelişiminin genel gelişime paralel yürüdüğünü vurgulayan yaklaşım, özellikle deneyimin önemi üzerine odaklanmaktadır. Son zamanlarda daha çok üzerinde durulan ise, zihin kuramı gelişiminin bu görüşlerin tümünden bazı unsurları bünyesinde bulundurduğudur. Yani, dil gelişiminde olduğu gibi, insanoğlunun zihin kuramı edinimi için doğuştan getirdiği bir yetisinin olduğu, başkalarının zihinsel durumlarını anlamakta yararlandığı bir iç gözlem becerisine sahip bulunduğu, ancak tüm bunların genel gelişimle birlikte ve çevreden gelen uyaranlara maruz kaldıkça geliştiği vurgulanmaktadır (Doherty, 2009; Flavell, 1999).

2.4 Zihin Kuramı Görevleri/Testleri

Zihin kuramının değerlendirilmesi ve bir bireyin zihin kuramı gerektiren becerileri sergileyip sergilemediğinin veya bu becerilere hangi düzeyde sahip olduğunun belirlenmesi için bireylerin zihin kuramı gerektiren çeşitli görevleri gerçekleştirmeleri beklenmektedir. Zihin kuramı gelişiminin değerlendirilmesi amacıyla çok sayıda araştırma yapılmış ve farklı testler veya herhangi bir zihin kuramı görevinin modifiye edilmiş çeşitli şekilleri kullanılmıştır. Araştırmalar, normal gelişim gösteren bir çocuğun yaklaşık olarak hangi yaşta, hangi görevleri başarabildiğine dair veri sunmaktadır (Baron-Cohen, 2001; Wellman ve Liu, 2004). Aşağıda, zihin kuramı görevleri/testleri başlığı altında sıklıkla kullanılan bazılarından söz edilecek olan bu testlerin içeriğinin ve mantığının anlaşılması, çocuklarda zihin kuramı gelişiminden söz edilirken verilecek örneklerin anlaşılmasını kolaylaştıracaktır.

2.4.1 Yanlış Kanı Görevleri

Zihin kuramı görevleri arasında en yaygın kullanılanı "Yanlış Kanı" (**False Belief**) testleridir. Zihin kuramı ile ilişkili bilimsel yayınların büyük çoğunluğunun yanlış kanı görevlerinin kullanıldığı çalışmaları kapsadığı, 1985-2000 yılları arasındaki dönemde yanlış kanı testi sonuçlarına dayalı 750 araştırmanın yayınlandığı bildirilmektedir (Hughes vd., 2000; Akt: Beeger vd., 2010). Yanlış kanı testleri, bir insanın mevcut gerçekliğe dair farklı bir inanışa sahip olması, diğer bir deyişle o gerçekle ilişkili kanısının gerçeğin kendisi veya bizim inandığımızdan farklı olması temeli üzerine dayanmaktadır (Wimmer ve Perner, 1983). Yer değişikliği görevi (**change of location task**) ve umulmadık içerik görevi (**unexpected content task**), sıklıkla kullanılan iki yanlış kanı testidir (Perner, Frith, Leslie ve Leekam, 1989; Wimmer ve Perner, 1983).

"*A, x'e inanıyor*" durumuna dayandırılarak çözümlenmesi gereken yanlış kanı görevlerinde testi geçmek için, bir başkasının sahip olduğu kanı göz önünde bulundurulmalı ve bu duruma dair bizim sahip olduğumuz inançtan ayrı tutulmalıdır. Bu görevlerde, çocuktan, testin kahramanının kanısını veya sergilemesi beklenen eylemi tahmin etmesi istenir (Peterson, Wellman ve Liu, 2005). Örneğin bir yer değişikliği görevi olan Sally ve Ann testi, bir odada yer alan iki kahramanın görüntüsüyle başlar. Bunlar iki oyuncak bebek, kukla veya gerçek insanlar olabilir. Kahramanların önündeki masada bir sepet, bir kutu ve bir bilye durmaktadır. Sally, bilyeyi sepete koyar ve odadan çıkar. Bu arada, odada yalnız kalan Ann bilyeyi sepetten alarak, kutunun içine koyar. Ardından Sally odaya geri döner ve testi uygulayan kişi çocuğa sorar: "bilyeyi bulmak için Sally nereye bakacak?". Dört yaşında bir çocuk için cevap açıktır: Sally sepetin içine, bilyeyi bıraktığı ve dolayısıyla orada olduğunu düşündüğü yere bakacaktır. Daha küçük çocuklar bu görevde zorlanmakta ve Sally'nin bilyenin gerçekten olduğu yere yani kutuya bakacağını söylemektedirler (Peterson ve Slaughter, 2009). Çocuğun bu teste doğru cevap vermesi, Sally'nin sergileyeceği davranışın, bilyenin gerçekte o anda nerede olduğuna veya kendilerinin tanıklık ettikleri gerçeğe değil, Sally'nin bununla ilgili

kanısına bağlı olduğunu bildiğini gösterir. İnanılan şeyle gerçek birbirinden farklı olabilir (Wellman, Cross ve Watson, 2001).

Bir diğer yanlış kanı görevi olan umulmadık içerik testi, çocuklara kendi kanılarının yanlış olabileceğini göstermek üzerine kurgulanmıştır. Görevde çocuklar tarafından iyi tanınan bir kutu, örneğin orijinal testte Smarties marka bir şeker kutusu kullanılır. Ancak bu kez, kutunun içine şeker değil, kalemler konmuştur. Çocuktan, kapalı olarak gösterilen kutunun içinde ne olduğunu tahmin etmesi istenir. Sonra, yanıldığını görmesi için kutuyu açmasına izin verilir. Bu umulmadık içeriğin çocuk tarafından keşfedilmesinin ardından "bir başka çocuk bu kutuyu ilk gördüğünde içinde ne olduğunu düşünecektir?" sorusu yöneltilir. (Perner vd., 1989)

Sally Ann testi gibi yer değişikliği görevleri ve Smarties testi gibi umulmadık içerik görevleri, bir başkasının sahip olduğu "*A, x'e inanıyor*" şeklindeki kanıya gönderme yapılarak çözümlenmesi gereken görevlerdir ve birinci düzey zihin kuramı görevleri olarak sınıflandırılmaktadırlar. Normal gelişim gösteren çocuklar bu görevleri yaklaşık dört yaş civarında başarmaktadırlar. Dört yaşlarında iken çocuk, insanların davranışlarının onların zihinsel durumları tarafından şekillendirildiğini ve aynı zamanda bu zihinsel durumların da çocuğun kendi zihinsel durumundan veya gerçekliğin kendisinden farklı olabileceğini kavramaya başlar. Çocuk, bu yaşta zihnin temsili doğasına karşı bir bilgi geliştirir ve bunu yanlış kanı görevlerinde kullanabilmeye başlar. (Yirmiya vd., 1998; Wellman vd, 2001).

Bireyin kendi kanısının yanlış olabileceğini fark etmesi üzerine dayalı bir görev olarak kurgulanan görünüm-gerçeklik (**appearance-reality**) görevlerinde, görünen ile gerçeğin birbirinden farklı olabileceğinin anlaşılması üzerinde durulmaktadır (Flavell, Flavell ve Green, 1983). Görev, kişinin bir durumla ilgili yanlış bir kanıya sahip olduğunu anladıktan sonra, bunun farkına varması ve bu kanıyı gerçekte olan duruma göre değiştirebilmesi becerisini değerlendirmektedir. Bu görevlerde hileli objelerden yararlanılır. Klasik testte çocuğa bir taş görüntüsündeki bir parça sünger gösterilir ve gördüğü bu nesnenin ne olduğu sorulur. Çocuk cevap verdikten sonra dokunması için izin verilerek iki test sorusu yöneltilir: "neye

benziyor?" ve "gerçekte ne?" Üç yaşındaki çocuklar genelde iki soruya da aynı cevabı verirlerken, dört yaşından itibaren çocuklar aynen bir yetişkinin yapabileceği gibi, kendilerine gösterilen şeyin bir taşa benzediğini ancak aslında bir sünger olduğunu söyleyebilirler (Miller, 2006). Küçük çocuklar bir süngerin bir taş gibi görünebileceğini veya gülümseyen birinin aslında mutsuz olabileceğini anlayamayabilirler. Yani gerçek ve görünen madde gibi, gerçek ve görünen duyguyu da ayırt edemeyebilirler (Shah, 2003).

2.4.2 İkinci Düzey Yanlış Kanı Görevleri

Ancak 6 yaşından sonra başarılmaya başlanan ikinci düzey yanlış kanı testleri (**second-order false belief tests**) ise, birinin bir başkasının inancı hakkındaki kanısını anlayabilme becerisi üzerine kurgulanmış görevledir. Özetle, "*A, B'nin x'e inandığına inanıyor*" durumunu içermektedirler. Perner ve Wimmer (1985) tarafından oluşturulan bir senaryoya dayalı görev, inanca dair kanıyı anlamaya dayalı ikinci düzey yanlış kanı testlerinin yapısını anlamak için iyi bir örnektir: Görevde Marry ve John adında iki çocuk vardır. Parkta dolaşırlarken bir dondurma arabası görürler. Marry dondurma almak ister ancak eve gidip para getirmesi gerekmektedir. Marry gittiği sırada dondurmacı John'a parkta pek fazla kimsenin olmadığını ve kiliseye gideceğini söyleyerek parktan ayrılır. Ancak yolda Marry ile karşılaşır ve ona da kiliseye gittiğini söyler. Ne var ki John'un, bu karşılaşmadan haberi yoktur. Dondurmacının kiliseye gittiğini haber vermek için Marry'nin evine koşar. Marry'nin annesi kızının dondurma almak için evden çıktığını söyler. Testi uygulayan kişi bu noktada, John'un düşüncesine dair bir soru yöneltir. John, Marry'nin dondurmacıyı aramak için nereye gideceğini düşünmektedir? Burada sorgulanan, John'un Marry'nin düşüncesi hakkındaki düşüncesidir. Şaka ile yalanın ayırt edilmesine dayanan hikâyeler de, ikinci düzey testler arasında sayılabilir. Şaka hikâyelerinde konuşmacı dinleyenin gerçeği bildiğini bilir ve dinleyicinin söylenene inanmasını beklemez. Yalan öykülerinde ise konuşmacı dinleyenin aslında gerçeği bildiğinden habersizdir ve dinleyicinin söylenene inanmasını bekler (Winner, Brownell, Happe, Blum ve Pincus, 1998).

2.4.3 Sabotaj ve Kandırma Görevleri

Bu testlerde manipülasyon yaparak bir durumu sabote etmek veya birini kandırmak gerekmektedir. Örneğin biri dost, diğeri hırsız olarak tanımlanan iki kukla ve içinde şeker olan ve kilitlenebilen bir kutu vardır. Çocuğa, dosta daima yardım etmesi ama hırsıza asla yardım etmemesi söylenir. Sabotaj görevinde çocuğun, kutuyu kilitleyerek hırsızın şekeri çalmasını sabote etmesi ancak dost olan kukla geldiğinde kutuyu açması gerekmektedir. Kandırma görevinde ise kutu kilitlidir ve çocuğa, kukla kutunun açık olup olmadığını sorduğunda ne yanıt vereceği sorulur. Çocuk, hırsıza yalan, dosta ise doğruyu söylemelidir. Sabotaj görevini başaran bir çocuk, kendisine anlatılan görevi anlayabiliyor ve yerine getirebiliyor demektir. Buna karşın kandırma görevini yapamıyorsa, başkalarının zihinsel durumlarını anlama ile ilişkili yetersizliği olduğu düşünülür (Gallagher ve Frith, 2003). Normal gelişim gösteren çocuklar dört yaşına dek birini kandırma becerisini edinmiş olurlar (Sodian, Taylor, Harris ve Perner, 1992).

2.4.4 Zihin Kuramı İçeren Öykülere Dayalı Görevler

Çoğunlukla 8 yaşından sonra başarılmaya başlanan durumları içeren bu görevler, zihin kuramı becerisi ile yorumlanabilecek öykülerin anlaşılması temeline dayanmaktadır. Happé (1994) tarafından geliştirilen ve anlaşılması için üst düzey zihin kuramı gerektiren öyküler, günlük olaylara dayanmakta ve hikaye kahramanlarının gerçekte doğru olmayan ifadelerinin arkasında farklı motivasyonlar yatmaktadır. Öyküler çeşitli yanlış anlamalar, yalanlar, beyaz yalanlar, birini ikna etme girişimi, iğneleme, gerçek duyguların yansıtılmaması gibi temeller üzerine oturmaktadır. Örneğin, iğneleme üzerine kurgulanmış bir durum şu şekilde gelişmektedir: Sarah ve Tom pikniğe giderler. Bu Tom'un fikridir, Tom o günün piknik için uygun, güzel ve güneşli bir gün olacağını söylemiştir. Fakat tam da yiyeceklerini açarken, yağmur başlar ve çok geçmeden sırılsıklam olurlar. Sarah aksileşir, "evet, hakikaten piknik için çok uygun bir gün" der. Bu noktada "Sarah'nın söylediği doğru mu?" ve "niçin böyle söylüyor?" sorularını yönelterek, çocuğun

Sarah'nın söylediklerinin ardında yatan zihinsel durumu anlayıp anlamadığı değerlendirilmektedir (O'Hare, Bremner, Nash, Happe ve Pettigrew, 2009).

Gaf (**faux-pas**) görevleri de zihin kuramı içeren bir öykünün, öykü kahramanının yaptığı bir gaf çerçevesinde ele alındığı sıklıkla kullanılan görevler arasında yer almaktadır. İleri düzey zihin kuramı görevleri içinde yer alan bu testlerde test uygulanan kişinin iki zihinsel durumu anlaması gerekmektedir: hem söyleyenin (yani bir gaf yapanın), hem de onu dinleyenin zihinsel durumunu. Bu testlerde bilişsel ve empatik duygusal olmak üzere iki ayrı bileşen vardır. Örneğin X, Y'ye düğün armağanı olarak kristal bir kase almıştır. Ancak Y, düğün telaşında kimin ne aldığını iyi takip etmemiştir. Bir yıl sonra Y, X'i evine yemeğe davet eder ve bu yemekte X, şarap şişesini kazara kasenin üzerine düşürür. Kase çatlar. X, kaseyi çatlattığı için çok üzüldüğünü söylediğinde Y, "üzülme, zaten o kaseyi hiç sevmiyordum, birinin bana düğün armağanıydı" yanıtını verir. Testin uygulandığı kişiye söylenmemesi gereken bir şey söyleyen biri olup olmadığı, bunun kim olduğu, niçin böyle söylememesi gerektiği ve bunu niçin söylediği sorulur. Görüldüğü gibi görev, hem birinin inanç veya bilgisini anlamayı hem de empatik anlama gerektirmektedir (Stone, Baron-Cohen ve Knight, 1998).

2.4.5 Göz Okuma Testi

Göz bölgesini içeren, özel olarak poz verilmemiş fotoğraflara bakarak, fotoğraftaki kişinin zihinsel durumunu anlamaya yönelik görevleri içerir. Testler, fotoğrafla birlikte sunulan iki veya dört zihinsel durum arasından, fotoğraftakini en iyi yansıtan durumu seçme prensibi üzerine kurgulanmışlardır. Görev, uygulanan kişinin zihinsel durumlara dair bir sözcük dağarcığının ve semantik bilgisinin olmasını gerektirmektedir ve bu nedenle daha çok yetişkinler için kullanılmakta ve ileri görevler arasında sayılmaktadır. Ancak görevin gösterilen fotoğraflarda yansıtılan zihinsel durumun ne olduğunu anlama ile sınırlı olması ve bu duruma yol açmış olabilecek sebebin sorgulanmaması nedeniyle göz okuma testleri aslında birinci düzey zihin kuramını kapsamaktadır. Testte seçenekler arasında yer alan

zihinsel durumlardan bazılarına örnek verilecek olursa: keyifsiz, kederli, şüpheci, kayıtsız, kibirli, dalgın, kuşkulu gibi durumları yansıtan ifadeler sayılabilir. (Baron-Cohen, Jolliffe, Mortimore ve Robertson, 1997; Baron-Cohen, Wheelwright, Hill, Raste ve Plumb, 2001).

2.4.6 Zihin Kuramını Değerlendiren Diğer Görevler

Çeşitli düzeylerdeki zihin kuramı becerisini değerlendirmek üzere yukarıda sözü edilenlerin dışında da pek çok yöntemden yararlanılmakta olduğu görülmektedir. Bu görevler arasında zihinsel ve fiziksel durumları ayırt edebilme, beynin zihinsel işlevini tanımlayabilme, zihinsel durum ifadelerini anlama ve kullanma, değişmeceli (**figurative**) dili anlayabilme gibi görevler yer almaktadır (Baron-Cohen, 2001). Doğal ortamdaki performansın veya öykülere dair konuşma veya öykü anlatma gibi zihin kuramı unsurları içeren etkinlikler esnasında sergilediği becerilerin gözlenmesi de çocuktaki zihin kuramı becerilerine dair önemli ipuçları sunan araçlar olarak görülmektedir (Scott, He, Baillargeon ve Cummins, 2012; Symons vd., 2005). Yalnızca gözlemlemek veya standart yanlış kanı atfı sorularını yanıtlamak yerine çocukların, aktif olarak katıldıkları yanlış kanı içeren görevlerde daha başarılı olduklarının görülmüş olması (Carpendale, 1997) bu tip değerlendirmelere yer verilmesini sağlamıştır.

2.5 Zihin Kuramının Önemi

Zihin kuramı insanlarla etkileşim kurma, sosyal yaşamın gerekliliklerini anlama ve yerine getirebilme, dil edinimi ve gelişimi gibi çeşitli becerilerle ilişkilendirilmektedir. Aşağıdaki iki alt bölümde kısaca bunlara değinilmiştir.

2.5.1 Sosyal Açıdan İnsan Yaşamında Zihin Kuramının Yeri

İnsanoğlu yaşamını diğer insanlarla etkileşim ve iletişim içinde sürdüren, bu iletişim için dil gibi bir semboller sistemi geliştirmiş olan sosyal bir varlıktır.

Başkalarıyla etkileşim, onların davranışlarını ve söylediklerini anlamayı, yorumlamayı ve kendi davranışlarımızı da bu yorum çerçevesinde düzenlemeyi gerektirmektedir. Her davranışın altında, o davranışı sergileyen kişinin zihninin yattığını, onu buna yönelten bir düşünce, bir istek veya bir kanının var olduğunu anlayabilmek, aslında bu davranışlarda zihnin temsil edildiğini anlayabilmektir (Baron-Cohen, 2001). Zihin kuramının, sosyal çevreyi anlayabilmek ve sosyal olarak uygun davranışlar sergileyebilmek için temel teşkil eden bir gereklilik olduğu belirtilmektedir (Astington ve Jenkins, 1995). Bunun yanı sıra, iletişim ve dil de başkalarının niyetlerini okuyabilme becerisine, yani zihin kuramına bağlı olarak gelişmektedir (Meltzoff, 1999). Dil gelişimi ile zihin kuramı arasındaki bağlantıya, ilgili başlık altında değinilmiştir.

İnsanların herhangi bir şeyi istedikleri zaman bu isteği karşılamaya yönelik davranışlar sergileyeceklerini, istedikleri olduğunda mutlu, olmadığında mutsuz olabileceklerini öngörebilmek ya da başkalarının isteklerinin bizimkilerden farklı olabileceğini anlayabilmenin zihin kuramı ile ilişkisi gösterilmiştir (Repacholi ve Gopnik, 1997). Benzer şekilde, davranışların altında inançların yattığını, insanların bir durum karşısında o duruma dair zihinlerindeki kanıya dayalı bir eylem sergileyeceklerini öngörmek veya sergilenmiş bir eylemi anlamlandırmak da zihin kuramı gerektirmektedir (Flavell, 1999). Bu kanı, bir başkasının kanısından farklı olabilir veya mevcut gerçeklikle uyuşmayabilir, yine de eylemleri şekillendirmektedir ve bireyin eylemleri onun zihninin bir yansıması oldukları gerçeğiyle değerlendirilmelidir. Dolayısıyla sosyal yaşamın bir gerekliliği olarak başkalarının davranışlarını, sözlerini, kararlarını, anlayabilmek için zihin kuramına sahip olmak gerekmektedir. Doherty (2009), kanıları anlamanın öneminden söz ederken üç temel unsurun üzerinde durmaktadır. Birincisi, davranışı öngörebilmeyi sağlamasıdır. Birisinin ne istediğini veya neye inandığını bilmek, onun nasıl davranacağını tahmin edebilmemizi sağlar. İkincisi, davranışı anlamlandırabilmeyi olanaklı kılmasıdır. Bu sayede, birinin bir şey yaptığını gördüğümüz zaman, o şeyi niçin yaptığını onun kanısına dayandırarak açıklayabiliriz. Sally Ann testinde odaya geri dönen ve bilyenin yerinin değiştiğinden haberdar olmayan Sally'nin yanlış kutuya gideceğini tahmin etmemiz ve onun bu davranışının sebebini anlayabilmemiz

bu sayede mümkün olmaktadır. Üçüncüsü ise, davranışları kanıların yani zihnin şekillendirdiği bilgisini, başka zihinleri manipüle edebilmek için kullanabilmektir. Eğer, birinin bir şeye inanmasını sağlarsak, onu bu doğrultuda davranmak için yönlendirebiliriz. Dolayısıyla ikna, kandırma ve yalan için de zihin kuramı gereklidir (Winner vd.,1998).

Kişilerin duygusal tepkilerini anlamlandırmak için de zihin kuramının gerekli olduğu ortaya konulmuştur (Hadwin ve Perner, 1991; Heerey, Keltner ve Capps, 2003). Şaşkınlık duyan birinin niçin şaşırdığını, üzülen birinin niçin üzüldüğünü anlayabilmek, onun beklemediği, bilmediği veya istemediği bir durumla karşılaştığını yorumlayabilmektir. Çocuklarda sosyal bilişin önemli birer unsuru olan duygu anlamanın gelişimi ile yanlış kanıları anlamanın gelişimi arasında bir ilişki olduğu gösterilmiştir (Cutting ve Dunn, 1999; Hughes ve Dunn, 1998). Bir durum karşısında utanç veya mahcubiyet hisseden birinin de bu gibi duygulara niçin sahip olduğu, onun neye inandığı, ne düşündüğü veya ne beklediğini bildiğimiz takdirde anlaşılabilir. Utanç ve mahcubiyet, sosyal davranışların düzenlenmesinde özel bir öneme sahiptir ve sosyal normlar ile de yakından ilişkilidir, çünkü kişinin sosyal gelenek ve beklentilere uymayan bir davranış sergilemiş olduğuna dair inancını barındırmaktadır (Heerey vd., 2003).

.

Happé (1994), geliştirmiş olduğu sosyal öykülerde yer alan kahramanların düşünce ve duygularının anlaşılması üzerine yaptığı çalışmasında, öykü kahramanlarının kullandıkları ve altında düz anlamın ötesinde (**nonliteral**) bir içerik barındıran zihinsel motivasyonların yattığı ifadelerin anlaşılması ile zihin kuramı arasındaki ilişkiyi vurgulamaktadır. Araştırmada kullanılan öyküler sosyal yaşamda sıklıkla karşılaşılan yalan, şaka, yanlış anlama, ironi gibi unsurları içermektedir.

Sosyal davranışlara temel teşkil eden öncül sosyal beceriler bilişsel ve davranışsal olarak başka insanlara yönelebilme, sosyal etkileşim ve sosyal biliş gelişimiyle bağlantılıdır ve bakış açısı alma, başka bireylerin davranışlarındaki nedenleri anlayabilme, empatiye dayalı ahlaki çıkarımlar yapabilme gibi gereklilikleri kapsamaktadır (Eisenberg, Losoya ve Guthrie, 1997). Zihin kuramı,

başkalarının bakış açısını anlayabilmeyi ve böylelikle, uygun ve yeterli sosyal etkileşimin gerekliliklerini yerine getirebilmeyi sağlar. Bakış açılarının değişik olabileceğini ve konuşanın dinleyenle aynı perspektife sahip olmasının şart olmadığını anlamak, başarılı iletişim için de temeldir (Miller, 2006). Başkalarının bildiklerini ve bilmediklerini hesaba katma, karşı tarafın ilgisini değerlendirerek iletişime yön verme, sosyal yaşamın yazılı olmayan kurallarını anlayabilme, davranışları sosyal çevrenin beklentilerine göre ayarlayabilme, empati kurabilme gibi pek çok becerinin zihin kuramı ile ilişkili olduğu, özellikle zihin kuramı açısından yetersizlikler gösteren olgularla yürütülen araştırmaların ışığında ortaya konulmuştur (Baron-Cohen, 1997; Prior ve Ozonoff, 2007; Tager-Flusberg, Paul ve Lord, 2005; Wilkinson, 1998).

2.5.2 Dil Ediniminde Zihin Kuramının Yeri

Bebekler, yaşamlarının ilk aylarından itibaren çeşitli sosyal ve iletişimsel davranışlar sergilemeye başlarlar. Birkaç aylık bir bebek bile kendisine sosyal olarak yaklaşıldığında gülümser, bir yetişkinin konuşmasına karşılık olarak sesler çıkarır. Altı aylık olduğunda, cıvıldama benzeri seslerle kendince konuşmalara katılır, ismi söylendiğinde yanıt verir. Dokuz aylık bir bebek ise uygun jestler aracılığıyla bazı sözcükleri anladığını belli etmektedir. Bir yaş civarında, çocuk ilk sözcüklerini üretir. (Fruno, O'Reilly, Inatsuka, Hosaka ve Falbay, 1993).

Bebekler, konuşamasalar bile istek ve duygularını sözel olmayan bazı davranışlar ile göstermeye çalışırlar. Bir şeyleri isteyebilir ya da reddedebilir, dikkat çekmeye çalışır veya hoşlanma ya da hoşlanmama tepkileri gösterebilirler. Niyet ve tepkilerini ilk başlarda basit jestlerle belli ederlerken (örneğin bir şeyi reddetmek için itme gibi), gitgide daha karmaşık jestler (örneğin istediği nesneyi işaret etme) kullanır, en sonunda da sesleme ve konuşmalara başlarlar (Tager-Flusberg vd., 2005). On aylık bebekler sözcüklere çok benzeyen sesler üretebilmekte ve bu sesler aracılığıyla başkalarının dikkatini çekmeyi ve etkileşim sürdürmeyi başarabilmektedirler.

Çocuklar henüz konuşmaya başlamadan önce, birçok sözcüğü anlamaktadırlar. Sekiz aylık bir çocuğun yaklaşık olarak 15 sözcüklük bir alıcı sözcük dağarcığı vardır. İlk sözcüklerin üretilmeye başlanmasından sonra hem alıcı hem de ifade edici söz dağarcığında hızlı bir artış olur. Bu dönemde üretilen sözcüklerin öncelikle çocuğun aşina olduğu obje ve kişilerin adları ve ardından da objeler arasındaki ilişkileri gösteren sözcükler olduğu görülmektedir. On sekiz aylık olduğunda çocuğun ifade edici söz dağarcığı yaklaşık 50-100 sözcüğe erişir ve gitgide hızla artar (Bloom, 2000). Yaşamının ilk yılının sonuna doğru çocuklar basit sözel yönergelere yanıt verirler. İki yaşında ise önce sözcükleri bir araya getirerek basit cümleler kurmaya, daha sonra da daha uzun ve karmaşık dil yapılarını anlamaya ve üretmeye başlarlar. İki ile beş yaşlar arasındaki dönemde bir yandan sözcük dağarcığı genişlerken, diğer yandan dilin gramer yapısı gelişir ve cümle uzunlukları artar. Okul öncesi dönemdeki çocuk artık dinleyici tarafından anlaşılabilmek için, sözel mesajın dinleyicinin dil kodu sistemine benzer şekilde üretilmesi gerektiğini anlamıştır (Plante ve Beeson, 2008).

Çocukların genellikle herhangi bir objeye bakar veya ilgilenirken, o objenin ismini duymaları ile birlikte duydukları sözcüğün neye karşılık geldiğini öğrendikleri üzerinde durulmaktadır. Yaşamlarının ilk iki yılı içerisinde bebekler, baktığı şeyle ilgilendiği veya onunla ilgili bir şey yapacağı varsayımından hareketle bir yetişkinin bakış yönünü izlemektedirler ve bu, zihin kuramının erken dönemdeki bir göstergesi kabul edilmektedir (Baron-Cohen, 1997). Ancak sözcükler yalnızca göndergeleri algılanabilir durumda olduğu zaman kullanılmamaktadırlar veya bazı sözcükler kolaylıkla algılanamayan durum veya objelere gönderimde bulunuyor olabilir. Bazen de çocuğun duyduğu yeni bir sözcüğün gönderimde bulunduğu obje, çocuğun içinde bulunduğu ortamda var olmayabilir (Baron-Cohen, Baldwin ve Crowson, 1997). Ayrıca, sözcüklerin anlamları konuşmacının kullanım amacına bağlı olarak değişebilir. Sözcük öğrenmenin, insanların o sözcükleri kullanırken ne düşündüklerini anlayabilme becerisinin bir ürünü olduğu üzerinde durulmaktadır (Bloom, 2000). Bloom'a göre zihin kuramı becerisinin ortaya çıkışı ile sözcük öğrenmenin başlaması birbiriyle ilişkilidir ve çocuklar insanların sözcükleri

kullanırken neye gönderimde bulunduklarını anlamak için zihin kuramından faydalanmaktadırlar.

İletişim kurma amacı, hem dil gelişimi hem de sosyal gelişim için temel bir kaynaktır (Prior ve Ozonoff, 2007) ve otizmde gözlemlenen dil bozukluklarının altında, zihin kuramı ile ilişkili yetersizliklerin yatabileceği varsayımı üzerinde durulmaktadır (Frith ve Happé, 1994). Ortak dikkat ve taklit gibi bazı sözel olmayan becerilerin sergilenme sıklığının, çocuklarda dilin edinimine dair bir gösterge olduğu, ortak dikkat ile sözcük dağarcığı gelişimi ve dilbilgisel gelişim arasında bir ilişki bulunduğu gösterilmiştir (Miller, 2006). Dil edinimi öncesinde zihin kuramının var olduğunu kabul etmeksizin, dil edinimini açıklamanın oldukça güç olduğundan söz edilmektedir. Erken dönemde gözlemlenen ve zihin kuramının tam olarak olgunlaşmamış öncül bir formu olarak düşünülebilecek bu beceriler arasında taklit kapasitesi, ortak dikkat kapasitesi ve eylemle ilişkili bazı zihinsel durumlara dair çıkarımda bulunma duyarlılığı yer almaktadır. Bu üç beceri, dil gelişiminde de bir atağın gözlemlendiği 9-12 aylar civarında aynı sırayı izleyerek ortaya çıkmaktadır (Malle, 2002). İki yaşına gelinceye dek çocuklar, zihin kuramının temel aşamalarından biri olan, insanların cansız objelerden farklı olarak hedefler ve amaçlar çerçevesinde anlaşılabilen varlıklar olduğu bilgisini edinmiş olurlar. Amaçsallığın anlaşılmasına dair böyle bir anlayışın filizlenmesi, iletişimin gelişimi için önemli bir yapı taşı olarak görülmektedir (Meltzoff, 1999).

Zihin kuramı ile sözcük öğrenme arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar, başlangıçtaki sözcük-gönderge arası bağlantıların kurulmasında bebeklerin konuşanın niyetine dair durumları dikkate aldıklarını belirtmektedir (Baldwin, 1993; Sabbagh ve Baldwin, 2001). Sabbagh ve Baldwin (2001), 3-4 yaşlarındaki 45 çocukla yaptıkları çalışmalarında, çocukların yeni sözcüklerle karşılaştıklarında, konuşanın bu sözcüklerle ilgili bilgi durumunu da değerlendirdikleri sonucuna ulaşmışlardır. Çalışmada yer alan çocuklar, konuşanın sözcüğün göndergesine dair şüphe belirttiği (örn. *"emin değilim ama ...olabilir*") kelimeleri öğrenmekte zorlanırken, sözcük-gönderge ilişkisinin kesinlik içerisinde ifade edildiği sözcükleri

daha kolay öğrenmişler ve bu, zihin kuramı ve semantik gelişim arasındaki bağın bir göstergesi olarak yorumlanmıştır.

Dilin zihin kuramı ile ilişkisine dair tartışma, hangisinin bir diğerinin ön gerekliliği olduğu konusu üzerine odaklanmaktadır. Dil ediniminde önemi yadsınamayan sosyal etkileşimli öğrenme, taklit ve pratik büyük ölçüde zihin kuramı becerilerine dayalı olarak gelişmektedir. Bunun da, dil edinimi için öncülük eden bir zihin kuramının var olması gerekliliğini düşündürdüğü belirtilmektedir. Buna göre, tam bir dil yeterliliği ancak zihin kuramına sahip olmakla kazanılabilir. Ancak zihin kuramının ortaya çıkışında da dilin etkisi bildirilmektedir. Zihin kuramı gelişimi öncesinde mevcut bir öncül dil (**protolanguage**) bulunduğu ve bunun zihin kuramının ortaya çıkışını ve gelişimini hazırladığı ve ardından zihin kuramının ortaya çıkışıyla dilin geliştiğinden söz edilmektedir (Malle, 2002).

Çocuklarda zihin kuramı üzerine yapılan çalışmalarda sıklıkla kullanılan yöntemlerden biri yanlış kanı testlerinin uygulanmasıdır. Ancak test sonuçlarının ortaya koyduğu bireysel farklılıkların, bilişsel, sosyal ve dilsel değişkenlerle ilişkisi olabileceği üzerinde durulmaktadır. Yanlış kanı görevlerinin sözel dile dayalı yapıları nedeniyle test performansının çocukların dil yeterlilik düzeyinden etkilenebileceği belirtilmektedir. Ancak diğer bir yönden dilin yanlış kanı atfını anlama üzerinde nedensel bir rolü olabileceği de tartışılmaktadır. Dil ve yanlış kanı atfı üzerine yapılmış bir meta-analiz çalışmasında, yanlış-kanıları anlamanın dilin çeşitli yönleriyle (genel dil becerisi: %27, semantik: %23, alıcı sözcük dağarcığı: %12, sentaks: %29, tümleç belleği: %44) ilişkisi olduğu gösterilmiştir. Bu ilişkinin yönüne bakıldığında ise dil becerisinin yanlış-kanı test performansındaki farklılığın önemli bir göstergesi olduğu sonucuna varılmıştır (Milligan, Astington ve Dack, 2007). Nitekim Watson, Painter ve Bornstein'in çalışmalarında çocuklara 24 aylıkken yapılan dil değerlendirmesi ile 48 aylık olduklarında sergileyecekleri yanlış kanı görevi performansını tam olarak öngörmek mümkün olabilmiştir (Akt: Shah, 2003). Astington ve Jenkins'e (1999) göre, yanlış kanı atfı görevlerindeki performans, özellikle dilin sözdizimi özelliklerinin anlaşılmasına bağlı olarak gelişmektedir. Lohmann ve Tomasello (2003), dile dair deneyimin yanlış kanı atfı

anlama gelişimi üzerindeki etkisinden söz ederken özellikle bakış açısına dikkat çeken konuşmaların ve sentaksın üzerinde durmaktadırlar. Dilin yanlış kanı atfını anlamadaki rolü üzerine ortaya atılan görüşlerin odaklandıkları noktalar farklılıklar göstermesine karşın, gösterimsel bir araç olarak sözdizimi özelliklerinin anlaşılmaya başlanmasının altı çizilmekte ve bunun başka zihinlere dair çıkarımda bulunma becerisini kolaylaştırdığından söz edilirken diyalogların önemine dikkat çekilmektedir (de Villiers, 2007).

2.6 Zihin Kuramı Gelişimi

Zihin kuramını yanlış kanı görevleri çerçevesinde ele alan araştırmalar çoğunlukla 3-5 yaşlar arasındaki döneme odaklanmış olsa da, zihin kuramının bir anda ortaya çıkan bir beceri olmadığı, belirli aşamalardan geçerek geliştiği gösterilmiştir (Wellman ve Liu, 2004). Çocuklarda zihin anlamanın gelişimi, sadece yanlış kanı testlerine yanıt vermeye başlamalarıyla birlikte beliren anlık bir gelişimsel atak değil, aşamalı bir süreçtir. Kanı atfı, çocukların insanlarla günlük etkileşimlerinde anladıkları ve kullandıkları pek çok zihinsel durumdan yalnızca biridir (Meltzoff vd., 1999).

2.6.1 Zihin Kuramının Gelişimsel Seyri

Zihin kuramı gelişimi daha bebeklik çağında başlar, bu dönemde henüz yetişkin düzeyindeki zihin kuramı becerileri ortaya çıkmamış olsa da, zihin kuramı ile ilişkili birçok davranış gözlemlenebilir (Meltzoff vd., 1999). Bebekler, onlara gülümsendiği zaman gülümser, sosyal etkileşim girişimleri karşısında çeşitli sesler çıkarırlar. İnsan yüzlerine karşı ilgi gösterir, kendileriyle konuşan bir kişinin yüzüne ve özellikle ağzına bakarlar. Yaşamlarının 4-6 ayları civarında temel duygu ve heyecanları ayırt etmeye ve farklı duygu ifadeleri içeren yüzlere karşı farklı tepkiler vermeye başlarlar (Serrano, Iglesias ve Loeches, 1992). Korku, öfke, üzüntü gibi temel duyguların anlaşılması için üst düzey bir zihinsel temsil becerisi gerekmemektedir. Bu duygular, sergileyen kişinin ne düşündüğünü bilmeden de

dıştan görülen ipuçlarına dayanarak tanınabilirler. Herhangi bir zihin kuramı testini alamayacak kadar küçük, örneğin 6 aylık bir çocuk bile bu duyguları ayırarak yanıt verebilir. Oysa utanç gibi sosyal bir duyguyu anlamak kişinin kendisini bir başkasının yerine koymasını gerektiren zihin kuramı görevlerindendir ve ancak daha ileri yaşlarda başarılabilir (Chevallier, Noveck, Happé ve Wilson, 2011).

Yaşamının ilk aylarından itibaren insanların objelerden farklı olduğunu öğrenmeye başlayan bebek, bir yaşına doğru insanların objelerle psikolojik bir bağlantısı olduğunu kavramaya başlar (Flavell, 1999). Yavaş yavaş, insanların davranışlarının amaçlar ve niyetler tarafından şekillendirildiği anlayışını gelişir. Amaçsallığın anlaşılması önemlidir çünkü bu bilgi çocuğun, insanları eylemleri hedefleri tarafından yönlendirilen birer ajan olarak betimlemesine yardımcı olur. Böylelikle bu eylemler, cansız bir objenin hareketinden farklı olarak, yorumlanmaya değer bir nitelik kazanır. Bebekler annelerinin işaret etme jestlerini ilgiyle izlerler ancak cansız bir nesneye, örneğin hareket eden çubuklara karşı aynı ilgiyi göstermezler (Woodward, 1998).

Zihin kuramı ile ilişkili önemli bir aşama, 6-9 aylarda gözlenmeye başlanan ve bireyin dikkatini sosyal bir partner ile koordine edebilme kapasitesini ifade eden ortak dikkattir. Ortak bir ilgiyi paylaşmak üzere başkalarının bakış yönünü veya jestlerini izleyebilme kapasitesi yanıtlayıcı ortak dikkat olarak adlandırılır. Bebekler, birinin bir şeye karşı yönelen bakışını izlemenin yanı sıra, kendileri de başkalarının ilgisini objeler veya olaylar üzerine yönlendirmek amacıyla göz kontağı veya jestler kullanarak ortak ilgi başlatabilirler (Mundy ve Newell, 2007). Ortak dikkat, sosyal öğrenme ve dil edinimi için son derece önemli bir unsurdur ve zihin kuramının erken dönemde gelişen bir öncülü olarak değerlendirilmektedir (Tomasello, 1995; Tomasello ve Carpenter, 2007). Ortak dikkat eksikliğinin başkalarının davranışlarını izleme, tahmin etme ve sonuç çıkarmayı, dolayısıyla zihin kuramını gelişimini güçleştireceği düşünülmektedir (Mundy ve Newell, 2007).

Zihin kuramı gelişimine işaret eden bir diğer gelişimsel aşama, 18 ay civarında sembolik oyunların başlamasıdır. Fonksiyonel oyundan farklı olarak,

sembolik oyun gerçek olmayan obje ve durumları içerir. Örneğin, çocuklar kendilerini hayali bir kamp ateşinin etrafında oturan kovboylarmış gibi farz edebilirler veya bir muzu telefonmuş gibi kullanabilirler. Leslie (1987), "mış gibi" yapma becerisinin, başkalarının zihinsel durumlarını anlamanın bir göstergesi olduğunu ve yanlış kanının anlaşılması gibi bunun da zihin kuramı ile başarıldığını ifade etmektedir. Leslie'ye göre mış gibi yapma ile birlikte çocuklar ikili temsilleri anlamaya başlarlar. Çocukların yaklaşık olarak iki yaş civarında mış gibi yapma oyunlarına başlaması ancak kanıların anlaşılmaya başlamasının 3-4 yaşlar arasında gerçekleşmesinin, aradaki zamanlama uyumsuzluğu nedeniyle tartışma konusu olduğu görülmektedir (Nielsen ve Dissanayake, 2000). Eğer yanlış kanı ve mış gibi yapmanın anlaşılması, ortak bir mekanizma tarafından sağlanıyorsa, niçin arada yaklaşık iki yıllık bir zamanlama farkı olduğu sorulmaktadır (Flavell, 1999). Lillard (1993), çocukların 4 veya 5 yaşına dek mış gibi yapmayı, zihinsel bir temsilden çok, özel bir tür eylem olarak gördüklerini savunmaktadır. Nielsen ve Dissanayake (2000), 36-54 aylar arasındaki çocuklarda zihinsel durum terimlerinin kullanımının, yanlış kanı, bir objeyi diğerinin yerine kullanma, hayali oyun ve rol alma ile pozitif bir ilişkisi olduğunu saptamışlardır. Doherty (2009), zihin kuramı ve mış gibi yapma arasındaki ilişkinin yönüne dair araştırılması gereken iki olasılık üzerinde durmaktadır. Ya bu tür oyun deneyimleri zihin kuramı gelişimini attırmaktadır ya da zihin kuramındaki gelişim sayesinde çocuklarda böyle sembolik oyunlar görülmektedir.

Yaklaşık 18 aylıkken çocuklar, isteğin kişiden kişiye değişen öznel bir içsel durum olduğunu anlamaya ve içsel durumlara gönderimde bulunmak için istek terimlerini kullanmaya başlarlar (Repacholi ve Gopnik,1997). Üç yaşına geldiklerinde, insanların duygu durumlarının isteklerinin gerçekleşmiş veya gerçekleşmemiş olmasına göre değişiklik gösterebileceğini anlamaktadırlar. Örneğin çocuk, belirli bir objeyi isteyen ve bu objenin belirli bir yerde olduğuna inanan birinin o yere gidip bakacağını ve obje gerçekten oradaysa memnun olacağını sezebilir (Russell vd., 1998). İstek ifadelerinin kullanılması iki yaş civarında başlamasına karşın, bilişsel durumlara işaret eden sözcüklerin üç yaşının sonlarına

doğru çocuğun ifade edici dil repertuarında yer aldığı gösterilmiştir (Bretherton ve Beeghly,1982).

Üç ve dört yaşlar arasındaki dönemde, çocuklarda zihin kavramıyla ilişkili olarak önemli gelişmeler gözlenmektedir. Bu dönemde, yanlış kanıları anlamaya, görünen ve gerçek arasındaki ayrımı algılamaya ve kanıların farklı kaynakları olabileceğinin farkına varmaya başlarlar (Yirmiya vd., 1998). Wellman ve Liu (2004), gelişimin aşamalı bir şekilde gerçekleştiğini ancak bu aşamalardan geçerken bir anlayışın diğeriyle yer değiştirmediğini, önceki bir kavrayışın geçerliliğini koruduğunu ve çocuk büyüdükçe daha ilerideki görevleri de başarır hale geldiğini göstermektedirler. Zihin kuramı görevlerini sıralama üzerine yaptıkları çalışmalarında ifade ettiklerine göre, çocuğun daha önce edindiği kavrayışların boyutu zamanla genişler ve genelleştirilir. Çocuklar, insanların farklı istekleri olabileceğini, yanlış kanılara sahip olabileceklerinden daha önce kavrarlar. Bilmemeyi (örneğin "Bill kutuda ne olduğunu bilmiyor") anlamaları da, yanlış kanıyı anlamalarından (örneğin "Bill yanlışlıkla kutuda x olduğuna inanıyor) daha önce gerçekleşir. Çocuk, isteklerin öznelliğini kavradıktan sonra, bu kavrayış inanç gibi zihinsel durumların öznelliğini kavramaya aracılık eder. Gerçeğin ne olduğunun bilinmediği bir duruma dair kişilerin farklı kanıları olabileceği anlaşılmaya başlandıkça da yanlış kanılar anlaşılmaya başlar (Wellman ve Liu, 2004). Yanlış kanı görevleri farklı yaş gruplarına uygulandığında özellikle 3 yaş civarındaki çocukların bu testlerdeki başarısızlıkları ile 5 yaşındakilerin gösterdikleri başarı arasındaki fark dikkat çekicidir (Peterson ve Slaughter, 2009). Wellman ve arkadaşları (2001) tarafından yanlış kanı atfı içeren testlerin kullanıldığı çalışmalara yönelik yapılan meta-analizde, 30 aylık çocukların %80 inin testlere yanlış cevap verdiği, 44 aylık çocukların yarısının doğru cevaplar verdiği ve yaşla birlikte doğruluk yüzdesinin gitgide arttığı belirtilmiştir.

Çocukların, başkalarının psikolojik durumlarını anlamaya başlamadan kendi zihinsel durumlarını da anlamadıkları vurgulanmaktadır (Happé, 2003). Yanlış kanı atfı testlerine dair çalışmaların ele alındığı meta-analizde Wellman ve arkadaşları (2001), soruların çocuğun kendi kanıları veya başkalarının kanılarına yönelik olarak

sorulmasının, sonuçlar üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığını belirtmişlerdir. İki yaşındaki çocukların konuşmalarında kendilerinin ve diğerlerinin isteklerinden söz edebildiği görülürken, üç yaşındaki çocuklar buna başkalarının düşündükleri ve bildiklerine dair konuşmaları da eklerler. Ancak üç yaşındaki çocuk kendi kanısının değiştiğini anlayamaz, bunu başarması için dört yaşına gelmelidir (Astington ve Edward, 2010).

İki yaşında istekleri, 4 yaşlarında yanlış kanıları yani başkalarının kendisinin bildiğini bilmeyebileceğini ve başka bir şeye inanabileceğini anlamaya başlayan çocuklar, 6-7 yaş civarında kanıya dair kanı (**belief about belief**) gerektiren ikinci düzey testleri geçmeye başlarlar (Stone vd., 1998). Dolayısıyla 6 yaşından önce çocuklarda bir şakayı bir yalandan ayırma becerisi gözlenememektedir. Bu becerinin zihin kuramı ilişkili olduğu ve özellikle ikinci aşama zihinsel durum görevlerine yani diğer bir kişinin bilgisi hakkında bir başka kişinin bilgisine gönderme yaptığı bildirilmektedir (Winner vd., 1998).

2.6.2 Zihin Kuramı Gelişiminde Sorun Olduğu Düşünülen Durumlar

Bazı özel durumlara sahip bireylerde zihin kuramı gelişiminin normalden farklılıklar gösterebileceği bildirilmektedir. Zihin kuramına dair çalışmalar, özellikle otizm ve işitme kaybı bulunan bireylerde zihin kuramı becerileriyle ilgili yetersizliklere işaret etmektedir. Sosyal etkileşim fırsatlarının eksikliğinin zihin kuramı gelişimi üzerindeki olumsuz etkisi (Peterson ve Siegal, 1999; Spradlin ve Brady, 2008) ve bu eksikliğin telafisiyle birlikte zihin kuramının gelişim gösterebilme özelliği vurgulanırken; uygun uyaranlar aracılığıyla gelişimin desteklenebileceği üzerinde durulmaktadır (Russsell vd., 1998). Resimli öykü kitaplarının, böyle bir çeşit uyaran kaynağı olarak zihin kuramı gelişiminde sorun olduğu düşünülen çocukların yaşamlarında yer alabileceği düşünüldüğü için, bu olgulara dair kısaca bilgi verilmesi uygun görülmüştür.

2.6.2.1 Otizmde Zihin Kuramı

Sosyal etkileşim ve iletişim alanlarındaki yetersizliklerle dikkat çeken gelişimsel bir bozukluk olarak tanımlanan otizmde, bu yetersizliklere yol açan temel nedenin zihin kuramı ile ilişkili olabileceği tartışılmaktadır (Baron-Cohen, 1997; Baron-Cohen vd., 1985). Yüksek fonksiyonlu otizm tanılı 6-16 yaşlar arasındaki çocuklara, normal gelişim gösteren çocukların 4 yaş civarında başardıkları zihin kuramı testleri uygulandığında olguların yalnızca %20 sinin verilen testleri geçebildikleri görülmüştür (Baron-Cohen vd., 1985). Happè (1995), otizm ve zihin kuramı ile ilişkili 28 çalışmayı incelediği araştırmasında, otizmli çocukların yanlış kanı atfı görevlerinde, kronolojik yaş veya sözel zekâ yaşı açısından kendilerine denk diğer çocuklardan daha kötü performans gösterdikleri sonucunu elde etmiştir. Otizmli çocukların, başkalarının bakış açısına göre bakış açısı almada zorlukları olduğu ve bu yüzden yanlış kanı atfı içeren görevlerde başarısızlık yaşadıkları araştırmalarda belirtilmektedir (Baron-Cohen, 2001; Frith, 2001; Yirmiya vd., 1998).

Otizmin zihin kuramı ile ilişkilendirilmesi yalnızca yanlış kanı görevlerinde görülen yetersizlikler ile sınırlandırılmamaktadır. Otizmli çocuklarla yapılan çalışmalar bu çocukların yalan söylemediklerini ve hileleri anlamadıklarını bildirmektedir. Otizmli çocukların başkalarının davranışlarını manipüle edebildikleri, örneğin bir yere götürmek için orayı işaret edebildikleri, ama zihinlerini manipüle edemedikleri belirtilmektedir (Sodian vd., 1992). Sabotaj ve kandırma testlerinde gösterdikleri kötü performansın otizmli çocuklardaki bu durumu doğrular nitelikte olduğu, otizmli çocukların, yalan söylemeleri gerektiğinde kötü performans sergiledikleri saptanmıştır. Aynı çocuklar, sabotaj görevinde ise daha iyi sonuçlar elde etmişlerdir. Bu, çocukların kendilerine tarif edilen görevi anlasalar bile zihinleri anlayamadıkları için kendilerinden isteneni başaramadıkları şeklinde yorumlanmıştır (Gallagher ve Frith, 2003).

Otizmli bireylerin dil gelişimi açısından yaşadıkları güçlüklerin, zihin kuramı ile bağlantılı olabileceği tartışılmaktadır (Frith ve Happè, 1994). Ortak ilgi ve taklit

kapasitesi gibi bazı sözel olmayan becerilerin görülme sıklığının, dil ediniminin bir göstergesi olduğu gösterilmiş; çocukların bu davranışları sergilemeleri ile sözcük dağarcığı ve dilbilgisi gelişimi arasında ilişki saptanmıştır (Miller, 2006). Zihin kuramının erken dönemdeki bir göstergesi olarak kabul edilen ortak ilgi ile ilgili olarak da otizmli bireylerdeki farklılıkların dikkat çektiği belirtilmektedir. Araştırmalar, otizmli çocuklardaki ortak ilgi davranışlarının hem normal gelişim gösteren hem de zihinsel yetersizliği olan çocuklardan anlamlı derecede farklılık içerdiğini ortaya koymaktadır (Mundy, Sigman, Ungerer ve Sherman, 1986; Osterling vd., 2002). Sonradan otizm tanısı alan çocukların bebeklik dönemi video kayıtlarının geriye dönük olarak incelenmesine dayalı incelemelerde, bu çocukların başkalarına daha az baktıkları ve başka insanlara bir objeyi daha az işaret ettiklerinden söz edilmektedir (Osterling ve Dawson, 1994; Osterling vd., 2002).

Dilin bileşenleri arasında otizmli bireylerde özellikle pragmatik ile ilgili sorunlar dikkat çekmektedir. Pragmatik, dilin sosyal boyutunu kapsamakta ve sosyal bağlam içerisinde sözel ve sözel olmayan dil kullanımı ile etkili iletişim kurma becerilerini içermektedir. Otizmli bireylerin dinleyicinin ilgisini ve bilgi gereksinimlerini dikkate alma, düşünce ve duygularını hesaba katmada zorluklar yaşadıkları ve dili yorum yapma veya olayları tanımlama amacıyla çok nadir olarak kullandıkları bildirilmektedir (Tager-Flusberg vd., 2005; Wilkinson, 1998). Yüksek fonksiyonlu otizmli bireylerin bile konuşmalarını dinleyicinin verdiği yanıtlara göre ayarlama, sıra alma, dinleyicinin istek ve düşüncelerini algılama ve sohbetin nasıl gelişeceğini öngörme gibi pragmatik becerilerde sorunları olduğu bulunmuştur (Prior ve Ozonoff, 2007).

Dili edinen otizmli bireylerde dahi sözel iletişimin bir şey elde etme işlevi veya yalnızca basit isimlendirmeler ile sınırlı olduğu belirtilmektedir. Normal gelişim gösteren çocukların yaklaşık olarak 3 yaşında iken bilişsel durumlara atıfta bulunmaya ve zihinsel durum ifadelerini kullanmaya başladıkları ancak otizmli çocukların dili duygu ve kanı ifade etme amacıyla kullanmadıkları görülmüştür (Shatz, Wellman ve Silber, 1983; Lee ve Rescorla, 2008). Tager-Flusberg (1992), 3-7 yaşlar arasındaki otizmli ve Down sendromlu çocukları içeren araştırmasında 2

yıllık bir süreçte çocukların anneleriyle diyaloglarını incelemiştir. Araştırmada otizmli çocukların anneleriyle olan konuşmalarında zihinsel durum ifadelerine hemen hemen hiç yer vermedikleri bulunmuştur. Bir başka çalışmada ise zeka puanları normal sınırlar içerisinde yer alan otizm spektrum bozukluklu olgulara sosyal etkileşim içeren bir anlatı dinlettirildikten sonra kendilerinden dinlediklerini anlatmaları istendiğinde, anlatılarında zihinsel terimlere normal gelişim gösteren kontrol grubuna göre çok daha az yer verdikleri görülmüştür. Ancak aynı çalışmanın kendi kanıları ile başkalarının kanılarını ayırt etme gerektiren bir iletişim oyununa dayalı ikinci aşamasında otizmli olguların, kontrol grubuyla benzer düzeyde performans sergilemeleri dikkat çekmiştir (Begeer, Malle, Nieuwland ve Keysar; 2010).

Otizmde zihin kuramı becerilerinin sınırlılığına dair görüşlerin, özellikle zeka puanları normal sınırlar içerisinde yer alan yetişkin yaşlardaki otizmli olgular söz konusu olduğunda tartışmalı olduğu görülmektedir. Normal zeka puanlarına sahip ergen veya yetişkin otizmlilerin zihin kuramı gerektiren standart görevleri başardıkları bulunmuştur. Zihin kuramı görevlerini, özellikle de karmaşık görevleri başaran otizmli olguların, genel bilişsel ve dil becerilerini zihin kuramı yetersizliğini telafi etmede kullanılabiliyor olmaları, statik testlerde başarıyı sağlayan etmen olarak düşünülmüştür (Begeer vd., 2010). Dili edinmiş olan otizmli olgularda, dilin zihin kuramı gelişimini de desteklediği ve olguların zihinsel durumları anlama becerisini arttırdığı üzerinde durulmaktadır (Frith ve Happè, 1994). Çocuklardaki dil yetersizliklerinin onları günlük yaşamın iletişim girdilerinden mahrum bıraktığı; dolayısıyla başlangıçta zihin kuramı bozukluğunun dil edinimini olumsuz yönde etkilediği ve daha sonra da dil yetersizliğinin zihin kuramı gelişiminin önünü keserek bir kısır döngü yarattığı tartışılmaktadır (Peterson ve Siegal, 1999; Shick, de Villiers, de Villiers ve Hoffmeister, 2007). Otizmli çocukların uyaranlara karşı aşırı seçici tavırlarının, kendi davranışları ile başkalarının davranışlarını ayrımlamadaki güçlüklerinin ve sosyal etkileşim anlamında daha az geri bildirimle karşılaşmalarının da zihin kuramına dayalı görevlerde yaşadıkları sorunları arttıran faktörler olduğu üzerinde durulmaktadır (Spradlin ve Brady, 2008). Sonuç olarak otizmli bireylerde zihin kuramı gelişimini olumsuz etkileyen biyolojik faktörlerin varlığının yanı sıra

bu faktörlerin yarattığı kısıtlayıcı etkilerin çocuğun sosyal ortamlarda zihin kuramı içeren girdilerle temasını engelleyebileceğinden söz edildiği görülmektedir (Peterson ve Siegal, 1999).

2.6.2.2 İşitme Engelinde Zihin Kuramı

İşitme engelli çocukların zihin kuramı görevlerindeki performanslarını değerlendiren çalışmalar, ağır derecede işitme kaybına sahip olan çocukların zihin kuramı testlerinde, işitmesi normal olan çocuklara göre daha düşük başarı gösterdiklerini ortaya koymaktadır (Figueras-Costa ve Harris, 2001; Peterson ve Siegal, 1995, 1999; Shick vd., 2007; Woolfe, Want ve Siegal, 2002). Özellikle ebeveynleri işiten ve bu nedenle doğuştan itibaren işaret dilinin sunacağı dil girdileri ve sosyal etkileşim fırsatlarından yararlanma fırsatını yakalayamamış olan çocuklarda zihin kuramı görevlerindeki başarısızlık dikkat çekmektedir (Figueras-Costa ve Harris, 2001; Woolfe vd., 2002). İşiten ailelerde doğan sağır çocukların, doğuştan itibaren aileleriyle paylaştıkları ortak bir dilin olmamasının, çocuğun zihin kuramı gelişimini sağlayan girdilerden yoksun kalmasına yol açtığı bildirilmektedir. Sağır bir ailede doğan sağır bir çocuğun ise ana dili işaret dili olan bir çocuk olarak büyüdüğü; dili, aynen işiten çocuklardaki gibi doğal yolla ve erken dönemde edindiği ve zihin kuramı gelişiminin normal gidişatını izleyebildiği ortaya konmuştur (Figueras-Costa ve Harris, 2001; Shick vd., 2007).

Peterson ve Siegal (1995), söz öncesi dönemden itibaren sağır, normal zekaya sahip 8-13 yaşlar arasındaki 26 çocukta zihin kuramı becerilerini değerlendirmişlerdir. Çalışmada olguların %65'inin, normal gelişim gösteren çocukların okul öncesi dönemde yapabildikleri basit bir yanlış kanı atfı testini başaramadıkları görülmüş ve sağır çocukların test sonuçlarının otizmli olgulardan elde edilen sonuçlarla benzerliği vurgulanmıştır. Araştırmacılar bu durumu, çocukların yaşamın erken dönemlerinde ebeveynleriyle yaptıkları sohbetlerden elde edecekleri zihinsel durumlara dair bilgilerden mahrum kalmalarıyla ilişkilendirmişlerdir. Aynı araştırmacılar tarafından yürütülen bir başka çalışmada

doğuştan itibaren işaret dili edinen çocuklar, konuşan/dudak okuyan işitme kayıplı çocuklar, otizmli olgular, işiten ailelerde doğan işaret dili sağırı olgulardaki zihin kuramı becerileri karşılaştırılmıştır. Doğuştan işaret dili edinen ve dudak okuyan işitme engelli grupların zihin kuramı görevlerindeki skorları normal işiten çocuklara benzer bulunurken, işiten ailelerde doğan çocuklar ve otizm grubundaki olguların düşük sonuçlar aldıkları görülmüştür. Sonuç, işiten ailelerde doğdukları için erken yaşta işaret dili aracılığıyla dil fırsatlarından yararlanamamanın, çocuklar üzerinde otizmin yarattığı sosyal yalnızlığa benzer bir duruma yol açabileceği şeklinde yorumlanmıştır (Peterson ve Siegal, 1999).

Dil girdilerinin zihin kuramı üzerindeki etkisini araştırmak üzere yapılan bir çalışmada, ebeveynleri de sağır olduğu için doğuştan işaret dili edinen 20 çocuk ile işiten ebeveynlerce yetiştirildikleri için işaret dilini geç edinen 40 çocuk karşılaştırılmışlardır. Çalışmada, sözel performans gerekliliklerini en aza indirgeyecek özellikte resim ve düşünce balonu içeren bir yanlış kanı atfı testi kullanılmış olmasına karşın; işaret dilini geç edinen olgularda zihin kuramına dayalı anlamanın, doğuştan işaret dili edinenler ve işitmesi normal olanlara göre daha yetersiz olduğu görülmüştür. Tüm olgular ayrıca yürütücü işlevler ve uzamsal zeka ile ilgili bir değerlendirmeye de alınmış ve iki grup arasında fark görülmemiştir. Sonuçların, zihin kuramının erken dönem konuşma deneyimleri ve kardeş ilişkileri gibi faktörlerin sağladığı sosyal deneyimlerden beslendiği görüşünü doğrular nitelikte olduğu tartışılmıştır. (Woolfe vd., 2002).

İşitme kayıplı çocuklarla yürütülen zihin kuramı çalışmalarında çocukların hem test içeriğinin gerektirdiği materyallere hem de işaret dili tercümanına bakmak zorunda olmasının bir dezavantaj olduğu ve görsel koordinasyon gerektirdiği söylenmektedir (Shick vd., 2007). Bir diğer dezavantaj, testlerin çoğunun sadece sözel görevlere dayanması ve dilbilgisi olarak karmaşık olmasıdır. Bu, testteki başarısızlığın zihin kuramı becerisinden çok, genel dil sınırlamaları ile ilgili olabileceğini düşündürmektedir. Ancak işaret dilini sonradan edinen çocukların, sözel dile dayanmayan zihin kuramı görevlerinde de yetersizlikleri bulunmuştur (Figueras-Costa ve Harris, 2001; Woolfe vd., 2002). Figueras-Costa ve Harris

(2001), ileri derecede işitme kayıplı (90 dB üzeri), işitme cihazı kullanan 24 çocuğa, sözel dile dayalı unsurların ortadan kaldırılmış olduğu bir yanlış kanı testi uygulanmışlardır. Test, şempanzeleri değerlendirmekte kullanılan bir testin adaptasyonu yapılarak geliştirilmiştir ve iki kutudan birine saklanan bir objeyi bulma esasına dayanmaktadır. Amaç, işitme kayıplı çocukların zihin kuramı testlerindeki yetersizliklerinin zihinsel durumlara gönderme yapma becerilerindeki geri kalıştan mı kaynaklandığını, yoksa değerlendirme yöntemlerinin çoğunlukla dili anlamaya dayanmasının bir yan sonucu mu olduğunu saptamaktır. Sonuçta dile dayalı taleplerin son derece azaltıldığı sözel olmayan görevde bile, çocukların, yaşlarının gerektirdiği performansı gösteremedikleri görülmüştür.

Russell ve arkadaşları (1998), işitme engelli çocukların yanlış kanı atfına dayalı test performanslarındaki düzelmenin, yaşın büyümesiyle korelasyon gösterdiği bildirilmektedirler. Özellikle 13-16 yaş grubundaki çocukların büyük bir bölümünün yanlış kanı görevlerini geçtiği görülmüş ve 13 yaşından sonra büyük bir ilerlemenin oluğu belirtilmiştir. Bu, zihin kuramının gelişimsel boyutunu ve özellikle sosyal bağlamda zihinsel durumlara dair öğrenme fırsatları ile ilişkisini vurgulayan bir unsur olarak vurgulanmaktadır. Ayrıca çocukların kişisel özelliklerinin de zihin kuramı edinimine etkisi olabileceği, örneğin işaret dilinin ustalıkla kullanıldığı evlerdeki çocukların, erken dönemde elde ettikleri sosyal fırsatların etkisiyle zihin kuramı görevlerinde de daha iyi beceri sergiledikleri tartışılmaktadır (Russell vd., 1998).

Peterson (2004), koklear implantlı, geleneksel işitme cihazlarını kullanan, yüksek fonksiyonlu otizmli ve normal gelişim gösteren çocuklardan oluşan dört ayrı grupta Sally-Anne test prosedürüne dayalı yanlış kanı atfı becerisini değerlendirmiştir. Sonuçta koklear implant, işitme cihazı ve otizm gruplarının üçünde de zihin kuramı gelişiminin geri olduğu bulunmuş, akranlar ve aile ile etkileşimin ve erken dönemde maruz kalınan akıcı iletişimin zihin kuramı üzerine etkisi vurgulanmıştır. Çalışmada, çocukların küçük yaşlarda sohbet içerisinde insanların duygularına ve zihinsel durumlarına odaklanma ve mış gibi yapma oyunlarına katılmalarının zihin kuramı açısından önemi belirtilmektedir. Üç yaşından

beş yaşına kadarki dönemde zihin kuramındaki çarpıcı gelişmenin göz önüne alınması ve erken dönemlerdeki kayıpların etkisinin önemi üzerinde durulmaktadır.

2.6.3 Zihin Kuramı Gelişiminde Okul Öncesi Dönemin Önemi

Zihin kuramının gelişimsel seyri başlığı altında anlatıldığı gibi, çocuklarda zihin kuramı ile ilgili önemli adımların atıldığı dönem, 2-6 yaşlar arasını kapsayan dönemdir. Özellikle 4 yaş civarında yanlış kanı atfının anlaşılmaya başlanması ve bunun, yanlış kanı atfı gerektiren görevlerde ortaya konulabiliyor olması, zihin kuramına dair araştırmaların okul öncesi dönem üzerine yoğunlaşmasını sağlamıştır. Zihin kuramı ile ilişkili becerilerde hızlı gelişimlerin yaşandığı okul öncesi dönem, bu gelişim üzerinde olumlu etkisi olacak yaklaşım ve etkinliklere yer verilmesi açısından gözden kaçırılmaması gereken bir dönemdir.

Çocuklar gözleyerek, deneyerek ve deneyimleri üzerinde akıl yürüterek zihinsel durumları anlarken, eriştikleri her aşama ve çözdükleri her problem, onları bir sonraki basamağa taşır. Bebeklik dönemi içerisinde sosyal tepkiler geliştirmeye başlayan çocuk, bu tepkilere aldığı yanıtları değerlendirerek yavaş yavaş iletişimin ne olduğunu anlamaya başlar ve dil edinimine hazır hale gelir. Bu süreçte kendi eylemlerine rehberlik etmesi için başkalarının duygu ifadelerini bir bilgi kaynağı olarak kullanmaya da başlar; ikinci yaşını süren bir çocuk, başkalarının duygularını nasıl etkileyebileceğini öğrenmiştir (Franco, 1997). Dolayısıyla sergilediği davranışların insanlar üzerinde olumlu veya olumsuz duygulanımlara yol açabileceğinin farkındadır. Aynı zamanda insanların farklı istekleri olabileceğini ve duygu durumlarının, isteklerin karşılanıp karşılanmadığına göre değişebileceğini de anlamıştır.

Üçüncü yaş ile birlikte çocuklar, temel düzeyde de olsa insanların duyusal deneyimleri ve bildikleri arasında bir ilişki olduğunu anlarlar. Üç ile beş yaş arasındaki dönemde gitgide, hangi algının hangi tür bir bilmeye yol açabileceğini veya aynı duyusal girdiye maruz kalsalar bile farklı insanların farklı kanılara sahip

olabileceğini öğrenirler (O'Neill, Astington ve Flavell, 1992; Wainryb ve Brehl, 2006). .

Çocuklarda öznelliği anlama okul öncesi dönemde gelişmektedir. Çocuk algısal deneyimlerin, isteklerin ve daha sonra da kanıların öznelliğini anlar (Wellman ve Liu, 2004). Başkalarının bakış açısını anlayabilme ve onların dünyasını onların bakış açısına göre anlamlandırabilme ile birlikte, kendi davranışlarını başkalarının gözünden değerlendirebilmeye de başlar. Çocuk konuşmayı, günlük aile yaşamı içinde öyküler anlatmayı ve dinlemeyi öğrendikçe neyin yapılıp neyin yapılamayacağını, insanların olaylar hakkında nasıl düşüneceğini ve hissedeceğini de öğrenir (Astington ve Olson, 1995). İnsanların birinin davranış ve eylemleri nedeniyle bir sıkıntı yaşayabileceği veya yaşanan sıkıntıların yine birileri tarafından dindirilebileceği bilgisinin edinimi ile birlikte, ahlaki gelişim de şekillenir (Wainryb ve Brehl, 2006).

Okul öncesi dönemde, çocuğun içinde bulunduğu çevre ile olan etkileşimi, zihin kuramı becerilerinin gelişimi üzerinde de etki yaratmaktadır. Piaget, akranlarla olan etkileşimin; Vygotsky ise ebeveyn-çocuk ilişkisinin altını çizerken, erken dönemde çocuğu çevreleyen sosyal çevrenin sosyal biliş edinimindeki yerini kendi bakış açılarına göre yorumlamaktadırlar. Sosyal biliş gelişimi sürecinin işleyiş mekanizmasına ve sosyal etkileşimin süreçteki etkisine dair görüş farklılıklarına karşın, Piaget ve Vygotsky'nin birleştiği nokta, çocukların, sosyal çevrenin sağladığı girdileri kullanarak yorumlar yaptıkları ve kendi bilgilerini oluşturduklarıdır (Carpendale, 1997; Hala, 1997). Zihin kuramı kavramının gündeme gelmesinin ardından yapılan çalışmalar da okul öncesi dönemde maruz kalınan girdilerin sosyal bilişsel gelişim açısından önemini göstermektedir (Doan ve Wang, 2010; Taumopeau ve Ruffman, 2006; Wellman ve Lagattuta, 2004).

Yetişkinlerle birlikte yapılan sohbetler ve bu sohbetlerde zihinsel ifadelere yer vermenin, çocukların sosyal bilişsel gelişimine yardımcı olduğu görülmüştür. Psikolojik durumları isimlendirmek, çocuğun dikkatini bu durumlar üzerine çekmekte ve onu, bunları yansıtmaya teşvik etmektedir. Ayrıca bu tür sohbetlerin,

sıklıkla farklı bakış açıları ve kendisi ile diğerleri arasındaki fikir ayrılıkları içermeleri nedeniyle, çocukların çeşitli bakış açılarını anlama ve duygu anlama becerilerini olumlu etkilediği kaydedilmiştir (Doan ve Wang, 2010). Çocukların 2-3 yaşlar civarında yoğun bir açıklama arama dönemine girdikleri bilinmektedir ve bu, özellikle insanların eylem ve davranışlarının nedenlerini anlamaya yöneliktir. Neden, niçin sorgulaması çocukların ürettikleri ilk nedensel ifadeler arasında yer almaktadır. Ebeveynlerin bu sorular karşısında yaptıkları açıklamaların, çocuğun kendisi dışındaki birinin bakış açısını anlamasına yardımcı olduğu kaydedilmiştir (Wellman ve Lagattuta, 2004).

Okul öncesi dönemdeki çocuk, insanların gerçek hislerinin dışarıdan göründüğünden daha farklı olabileceğini, duygusal reaksiyonlarının o anki ruh hallerinden veya önceki deneyimlerinden etkilenebileceğini ve duygu çatışmaları yaşayabileceğini öğrenir. Üç yaşındaki çocuklar, geçmişte yaşanan deneyimlerin farklılığına bağlı olarak, insanların aynı olaya farklı duygusal yanıtlar verebileceğini anlamış olurlar (Lagattuta ve Wellman, 2001). Duygusal anlamadaki bu gelişim, çocuğun sosyal etkileşimini de etkilemektedir (Hughes ve Leekam, 2004). Anne ve babaların, okul öncesi dönemdeki çocuklarıyla konuşmalarında duygu diline yer verme sıklıklarının ve kullandıkları ifadelerin niteliğinin, çocukların sosyal anlamaları üzerinde önemli etkisi olduğu bulunmuştur (La Bounty, Wellman, Olson, Lagattuta ve Liu, 2008). Konuşmalarında zihinsel durum diline daha çok yer veren annelerin okul öncesi çağdaki çocuklarında, zihin kuramı becerilerinin, diğer çocuklara göre daha fazla geliştiği gösterilmiştir (Ruffman, Slade ve Crowe, 2002; Peterson ve Slaughter, 2003).

İstek ve duyguya dair zihinsel durumlar çocuklar tarafından daha kolay kavranmaktadır, çünkü bunlar herhangi birinin zihnindeki dünya temsiline değil, gerçek dünyanın somut objelerine ve durumlarına atıfta bulunmaktadır. Üç yaşındaki çocuk, isteklerin kişinin kendisinin dışındaki şeylere karşı yönelttiği pozitif tutumlar olduğunu anlamıştır (Lillard ve Curenton, 1999). İstek ve duygulara dair yapılan atıf ve açıklamalar, çocukların önceleri görebildikleri şeyler bağlamında dünya hakkında düşünmeye başlamalarını, daha sonra da düşünce ve kanılar gibi daha soyut zihinsel

kavramlara yönelmelerini sağlar. Çocukları üç yaşındayken ebeveynlerin istekle ilişkili nedenselliği vurgulayan açıklamalarda bulunma yoğunluklarının, çocuğun beş yaşındaki zihin kuramı performansı üzerinde etkisi olduğu bulunmuştur. Çocuğun maruz kaldığı zihinsel durum dilinin türünün, zihinsel durum ve duygu anlamanın gelişimi üzerinde etkisi olduğu vurgulanmaktadır (La Bounty vd., 2008).

Görüldüğü gibi, okul öncesi dönemin ve bu dönemde çevresi tarafından çocuğa sunulan sosyal girdilerin zihin kuramı gelişimi açısından önemi büyüktür. Tüm bilişsel alanlarda olduğu gibi, zihin kuramı gelişimi açısından da, çocuğa uygun ve yeterli desteğin sağlanması yönünde erken çocukluk döneminin özellikle üzerinde durulması gerekliliği anlaşılmaktadır.

2.7 Okul Öncesi Dönemde Çocuğun Dünyasında Edebiyatın İşlevi

Okul öncesi dönemde çocukların dilsel, bilişsel, toplumsal ve kişilik gelişimlerini etkileyecek en temel duyarlılık; soru sorma, bilme, öğrenme isteğinin uyarılması ve yanıtlanmasıdır Bu dönemde, kitaplar; çocukların eğlenme, oynama ve öğrenme, yaşamı ve insanı tanıma gereksinmelerini karşılarlar (Sever, 2013). Çocukların küçük yaşlardayken kitaplarla ilgilenmeye başlamaları; ileride okuduklarını iyi anlayabilen, okumaktan hoşlanan ve buna zaman ayıran kültürlü yetişkinler olmalarının temelini atar (Jalongo, 2004). Gitgide artan bir duyarlılıkla, toplum, çocuklara okunacak kitapların türüne, bu kitapların içerdiği anlama ve kitaplardan ne gibi dersler çıkarıldığına önem vermektedir (Riggio ve Cassidy, 2009).

Bir yaşından ergenlik dönemine kadar çocukların duygu ve düşünce dünyalarına çizgi, renk ve sözcüklerin anlatım olanaklarıyla seslenen, onlarda duygu ve düşünce bilinçlenmesine katkı sağlayan kitaplar çocuk edebiyatı yapıtları olarak anılır. Nitelikli çocuk kitapları, çocukların olay, olgu ve durumların sanatçı bakış açısıyla yorumlanmasına tanık oldukları görsel ve yazılı araçlardır (Sever, 2013). Okulöncesi dönemdeki çocuklar okumayı bilmezler; ama dinlemekten hoşlanırlar.

Bu dönemdeki çocuklara nitelikli çocuk kitaplarının okunması (paylaşımlı kitap okuma), öncelikle onların bilişsel gelişimlerine katkı sağlar, zihinsel becerilerini geliştirir (Kepenekçi ve Aslan, 2011). Ayrıca, çocuğun yaşına ve gelişim düzeyine uygun olan kitabın seçilmesi, kitabın çocuğa sunumu ve ardından kitapla ilgili sohbetlerin yapılması; ebeveyn-çocuk arasında paylaşılan bir çeşit etkinliktir ve bu etkinlik aracılığıyla ebeveyn ve çocuk arasında pozitif bir etkileşim kurulmaktadır (Riggio ve Cassidy, 2009).

Kitaplar, zihni ve duyguları besler; çocuğu kendi dünyası dışında bir dünyayı anlamaya, başka birinin duygularını hissetmeye ve bildiklerini farklı bir gözle görmeye davet eder (Goins, 2004). Çocuğa okunan kitaplar, zihinsel durumlara dayanarak başkalarının davranışlarını yorumlama konusunda önemli bir eğitim fırsatı sunar (Cassidy vd., 1998). Ayrıca çocuğun dil bilinci, duyarlılığı ve sevgisi edinmesine yardımcı olur (Sever, 2013). Öyküler insanların eylem ve deneyimlerini keşfetmek, istek ve motivasyonlarını anlamak için de uygun birer araçtırlar. Bu gibi anlatılar çocukların çevrelerindeki dünyayı anlamalarına, kendi bilgilerini derinleştirmelerine ve kültürel değerlerini fark etmelerine yardımcı olur. Çocuklar, kitaplar aracılığıyla problem çözme becerilerini geliştirirler. Özellikle gelişimlerinin en hızlı döneminde ve çevresel etkilenmelerin de doruk noktasında olduğu küçük çocuklar için nitelikli resimli öykü kitapları dil, zihin, sosyal ve duygusal gelişim alanlarıyla ilişkili olarak güçlü bir yapılanma etkisi yaratır (Tuğrul ve Feyman, 2007). Kitaplar, aynı zamanda çocukları eğlendirir ve zevk alabilecekleri bir dünyanın kapılarını açar. Özellikle küçük çocuklar söz konusu olduğunda, kitapların çocuk tarafından hoşlanılacak, ilgi çeken özellikler taşımları daha da önem kazanmaktadır (Jalongo, 2004).

Çocuklara hitap eden, eğlendirmek ya da öğüt vermek amacıyla yaratılmış ve ağızdan ağza anlatılarak günümüze ulaşan tamamen hayali hikâyeler ise masallardır (Çokona, 2013). Çocuk, masal kişileriyle kendini özdeşleştirerek; kendini tanıma ve değerlendirme, davranışlarını olumlu yönde değiştirebilme, toplumsallaşma, uygar davranışlar kazanma, ulusal ve evrensel değerleri tanıma olanağı bulabilir (Görgü, 2007). Anaokulu öğretmenlerinin, masalları tanımlarken olağandışı olma özellikleri

üzerinde durdukları; ders aktivitelerinde masaldan yararlanma nedenleri olarak masalların dikkat çekici, ders verici ve olumlu davranış kazandırıcı yönünden söz ettikleri görülmektedir (Şahin, 2011).

Yazınsal metinlerin dilsel örüntü içinde sunulan iletilerini anlama sorumluluğu okurundur. Metnin iletisi, okurun belleğinde düşsel ve düşünsel çabalarına koşut olarak anlam kazanır (Sever, 2007). Çocuklar nitelikli yapıtlarda, sanatçıların sezme, duyma, duyumsama ve düşünce gücünün metne nasıl yansıtıldığına tanık olurlar (Sever, 2013). Yalnızca öykü içinde yer alan karakterlerin değil, yazarın niyetinin de farkına varırlar (Pelletier ve Astington, 2004). Her yaştaki okuyucu edebiyatın çekici kılan, yalnızca bilinenlerden söz etmesi değil, şaşırtıcı ve orijinal fikirler ve bilinenin ötesinde bakış açıları sunarak yeni düşüncelerin yeşermesine aracılık etmesidir. Özellikle okul öncesi dönem söz konusu olduğunda, çocuklarda yaratıcı düşünme sürecinini uyaran temel kaynak resimli kitaplardır (Jalongo, 2004).

Okul öncesi döneme seslenen kitaplarda, metin kadar resimler de önemlidir. Bu dönemdeki çocuklar resimlere bakarak metnin kurgusunu belleklerinde tamamlarlar. Resimler, sözcüklerle anlatılmayanları çizginin gücüyle çocuklara sezdirir ve metne görsel bir yorum katarlar (Sever, 2013). Çocuk kitaplarındaki resimler yapıtın merkezinde yer alan imgesel düşünceyi görsel öğelerle işleyen birer unsurdur ve sanatın anlatma-kastetme işlevinin birer parçasıdır (Dilidüzgün, 2007). Resimli kitaplardaki anlam, sözel ve görsel anlatımın birleştirilmesiyle ortaya çıkar (Tuğrul ve Feyman, 2007). Çocuk, bir metni okur gibi resimleri de okur, tekrar tekrar keşfeder, resimler aracılığıyla öyküdeki karakterleri tanır. Bir öykünün içinde adeta kaybolarak zevkli bir şekilde bir şeyler öğrenirken, edebiyatın ve görsel sanatların aracılığıyla estetik algısı gelişir (Goins, 2004).

2.7.1 Resimli Öykü Kitaplarına Zihin Kuramı Açısından Bakış

Resimli öykü kitapları, bir konu çerçevesinde ve öykü kahramanlarının etrafında gelişen bir olay örgüsü içerisinde kurgulanmış yazınsal nitelikli bir metnin, metne eşlik eden resimler ile birlikte sunulduğu kitaplardır. Resimli kitaplar (**picture book**) ile resimlendirilmiş kitaplar (**illustrated book**) birbirlerinden ayrılmalıdır (Jalongo, 2004). İçinde resim olan her kitap, resimli kitap türü içerisinde sınıflandırılamaz; resimli kitaplarda basit bir öykü veya masal, ardı ardına resimlerle, hem metin hem resim yoluyla çocuğa anlatılır (Tuncer, 2000). Okul öncesi dönem için hazırlamış kitaplarda resimler kitabın neredeyse üçte ikisini oluşturmakta ve anlatımda temel sorumluluk üstlenmektedir (Sever, 2013).

Öykünün dil ve anlatım özelliklerini, öykünün seslendiği kitlenin yaş ve gelişim düzeyi, dolayısıyla sözcük, kavram ve algılama kapasitesi belirler (Şirin, 2000). Dil ve anlatım, karakterler, konu, tema, ileti ve çevre çocuk edebiyatı metnini yapılandıran temel öğelerdir (Sever, 2013). Bruner (1986), öykülerde aksiyon ve bilinç boyutu olmak üzere iki boyut bulunduğundan söz etmektedir; aksiyon boyutu karakterler ve bunların dıştan görülen davranışlarını kapsarken, biliç boyutu ise karakterlerin düşünce ve duyguları gibi zihinsel durumlarını içermektedir (Aram vd., 2023). Öykünün içindeki olay örgüsü akarken, karakterler düşünce ve duygularıyla bu akışa yön verir veya bu akıştan etkilenirler. Öykünün çocuk tarafından tam olarak anlaşılması, aksiyon ve bilinç boyutunu koordine edebilmesi ile ilişkilidir (Pelletier, Astington, 2004). Bu sayede, çocuk, olayların neden ve sonuçları ile karakter arasındaki ilişkileri anlayabilir ve karakterlerin geçirdiği değişimleri inandırıcı bulur. Roman, öykü ve anlatılarda yaratılan karakterlerin çocuk gerçekliği açısından önemini ortaya koyan özelliklerden biri, karakterlerin geçirdiği değişimin inandırıcılığıdır (Sever, 2013). Okura bütün yönleriyle tanıtılan başkahraman, fiziksel özelliklerinden çok karakter özellikleriyle ön plana çıkar. Okur, başkahramanı o kadar iyi tanır ki olay örgüsü ilerledikçe onun olaylar karşısında vereceği tepkileri önceden kestirebilir (Zivtçi, 2007). Masallardaki karakterlerin ise

iç dünyaları kısıtlı, motivasyonları açık ve belirgindir; iyiler iyi, kötüler ise kötüdür (Pullman, 2012).

Küçük çocuklarda dikkat süresinin çok uzun olmaması nedeniyle, okul öncesi döneme seslenen öyküler genellikle 32 sayfayı geçmemektedir (Göknil, 2000). Ancak öykülerin kısa olması, öykü karakterlerinin duygu, düşünce ve niyetlerine dair ifadelerin veya sezdirmelerin öyküde metin veya resimler yoluyla yer almasını engellemez. Okul öncesi dönem kitaplarında genellikle kişileştirilmiş hayvan karakterler vardır (Zivtçi, 2007). Karakterler konuşur, davranış ve eylemler sergiler ve bu arada öykünün betimlediği çevre ile etkileşimde bulunurlar. Karakterler öykünün çizdiği çerçeve içerisinde hayat bulmuşlardır, kişisel özellikleri ve bu çerçeve içerisindeki etkileşimleri onların bakış açılarına yansımaktadır. Okuyucu, öyküyü anlayabilmek için gelişen aksiyonu öykü kahramanlarının farklı bakış açılarından görebilmeli ve karakterlerin birbirinden farklı zihinsel durumlarını sezebilmelidir (Gray ve Hosie, 1996). Onların isteklerini, kanılarını, duygularını, niyetlerini anlayabilmelidir. Yazarın çocukla iletişim kurmakta kullandığı açık (geliştirilmiş) kahramanlar, konuşmaları, duygu ve düşünceleri, görünüşleri gibi birçok yönleriyle okura tanıtılan karakterlerdir. Kapalı karakterler iyi kalpli, yardımsever, huysuz, kurnaz gibi karakter özelliklerine sahip olabilirler ve yalnızca belirgin özellikleriyle okura tanıtılırlar (Zivtçi, 2007).

Öyküler, sadece fiziksel gerçeklikle ilişkili ifadeler içermez. Bir öykü kahramanının yaşamı yalnızca koşmak, bir şeyler yemek, şarkı söylemekten ibaret değildir. O aynı zamanda, merak eder, korkar, sevinir, hayal kurar, plan yapar; yani birtakım zihinsel durumlar yaşar. Küçük çocuklar için hazırlanmış öykülerde bile zihinsel durum diline önemli oranda yer verildiği görülmektedir (Cassidy vd., 1998; Dyer vd., 2004). Kitapların, yalnızca çocuğun aşina olduğu sözcüklere değil, daha önce hiç duymadığı ifadelere de yer veriyor olmaları; bilinen kadar öğrenmeye gereksinim duyulanı da içermeleri, gelişimi destekleme açısından önem taşımaktadır (Dyer vd., 2000). Bir öykünün içinde yer alan zihinsel durum dilini defalarca duymak, üzerinde konuşmak ve daha da önemlisi metin ve resimlere dayalı çıkarımlarda bulunmak; çocuğun kendi zihinsel durum dilini oluşturmasına olumlu

katkı sağlamaktadır (Peskin, Astington, 2004). Okul öncesi dönemde çocuklara kitapların ebeveynleri tarafından okunması, ebeveynin bu esnada bilişsel durum ifade eden filleri kullanması ve sosyal bilişsel temaları vurgulaması ile çocuklarda zihinsel durum anlama arasında pozitif bir ilişki olduğu görülmektedir (Adrian vd., 2007; Aram vd., 2013). Çocuğa resimli bir öykü anlatmanın, sosyal biliş unsurlarını içeren tartışmaları teşvik ettiği bildirilmektedir (Ziv vd., 2013). Kahramanı hayvanlar olan öykülerde de, çocukların öyküdeki hayvan karakterler ile kendileri arasında bir ilişki kurdukları, onların psikolojik durumlarını anladıkları ve bunun çocuklarda başkalarına karşı empati geliştirmeyi desteklediği görülmüştür (Karniol, 2012). Resimli çocuk kitaplarının bakış açılarını anlamaya yönelik eğitimsel amaçla kullanılmaya uygun içeriklerde oldukları ve öyküde sözü geçen durumla karşılaşması durumunda neler yapacağı veya hissedeceğini sorgulayan sorular yardımıyla, çocuğun kendi duygu ve düşüncelerini temel alarak bakış açısı geliştirmeye yardımcı olunabileceği belirtilmektedir (Spradlin ve Brady, 2008).

Çocukların özellikle dört yaş civarında peri masalları ve halk masallarına ilgi duydukları ve bu ilginin altında bu yaşlardayken çocukların, hem öyküdeki aksiyonu hem de psikolojik durumları değerlendirebilme becerilerindeki artışın yattığı tartışılmaktadır (Ratner ve Olver, 1998). Doğaüstü yaratıklar, yeri bilinmeyen diyarlar, zamanı belli olmayan zamanlarda geçen masallar aynı zamanda kandırmalar, oyunlar, hileler, yanlış anlamalar ve bunlardan kaynaklanan ironilerle doludur. Bu durumların anlaşılması, zihin kuramı becerisi gerektirmekte; sürprizler, gizemler, kandırmalar ve yanlışlıklar içeren masalların çocukları farklı bakış açılarını görmeye yönlendirdiği belirtilmektedir (Astington ve Edward, 2010). Kitaplar içerdikleri zihin kuramı görevlerinin karmaşıklığına, sayısına, karakterlerin yanlış kanıyla ilişkili davranışsal veya duygusal yanıtlarına, verilen detaylara veya öykünün okuyucunun yaşamıyla ilgisine göre farklılık gösterebilirler. Bazı kitaplar birden fazla yanlış kanı içerebilir (Pelletier ve Astington, 2004). Masallar, çocuğun dikkatini gerçek, kanı ve eylemler arasındaki ilişkilere yöneltmekte, özellikle tekrar tekrar okumalarda çocuğun öyküyle aşinalığı arttıkça, öykünün daha derinlemesine anlaşılması mümkün olmaktadır (Ratner ve Olver, 1998).

Öyküler aynı zamanda dilin figüratif yanını da çocuklara sunmaktadır. Kompleks bir anlamı, hem kısa hem de renkli ve ilgi çekici bir yolla ileten figüratif dil; dile zenginlik ve incelik kazandırmaktadır (MacKay ve Shaw, 2004). Yazınsal eserler, taşıdıkları duygu ve düşünceyi etkili bir şekilde aktarabilmek için dilin tüm olanaklarını kullanırken, söylenmek isteneni sözün direkt anlamının ötesinde anlamlar içerecek şekilde aktarabilirler. İletilmek istenen mesajın ancak bağlamla ilişkilendirilerek anlaşılmasını mümkün kılan, düz anlamın ötesindeki ifadelerin anlaşılması için, okuyucunun çıkarımlarda bulunmasına gereksinim vardır (Winner, 1997). Öykü ve masalların birçoğunda görülen, öykü kahramanlarının beklentileri dışında gerçekleşen durumların varlığı, ironik durumlar yaratmaktadır. Bir plan, tam tersi şekilde sonuçlandığında; bir olay, doğal olarak olması beklenilenin aksine geliştiğinde ironi ortaya çıkar ve genelde öykülere temel oluşturan da bu ironidir (Lucariello, 2007). İroniyi anlamak ise, kişilerarası ilişkileri anlamakla mümkün olabilir (Winner, 1997).

Resimler, okul öncesi kitaplarının en önemli unsurudur, çünkü çocuklar kitaplardaki resimlere bakarak metnin kurgusunu belleklerinde tamamlarlar (Sever, 2013). Resimli kitaplarda resimler ve metin arasında bir denge vardır, öyle ki biri olmaksızın diğeri tek başına tam olarak aynı etkiyi veremez (Norton, 1999; Akt: Jalongo, 2004). Öykülerin bir başkası tarafından çocuğa okunduğu veya anlatıldığı okul öncesi dönemde çocuk, dinlediklerini resimlere bakarak kafasında canlandırır. Resimli öykü kitaplarının paylaşımlı bir okuma etkinliği içerisinde çocuğa okunmasının zihin kuramı becerileri üzerindeki olumlu etkisi pek çok çalışma ile ortaya konulmuştur (Aram vd., 2013; Adrian vd., 2007; Ziv vd., 2013). Yazılı metin içermeyen resimli öyküler üzerine yapılan konuşmaların bile, çocuklarda zihin kuramı becerileri üzerinde olumlu etkisi olduğu bildirilmektedir (Rufman vd., 2002; Ziv vd., 2013). Annelerin, öykünün okunmasından çok, yazısız bir öykünün çocuğa anlatılması sırasında karakterlerin zihinsel durumlarına ve yanlış kanılara daha fazla atıfta bulundukları dikkat çekmiştir (Ziv vd., 2013). Yetişkinlerle yapılan bir çalışmada, anlaşılması için zihin kuramı becerisi gerektiren öyküler ile zihin kuramı gerektiren yazısız karikatürlerin olgulara sunulması sonrasında, her iki durumda da beyinde aynı bölgelerde aktivasyon gözlendiği bildirilmiştir (Gallagher vd., 2000).

Resimlerin, yalnızca kitabın sözsüz birer tamamlayıcısı olarak değil, zihinsel durumların anlaşılması da dahil öykünün çocuğa kazandırabileceklerinin önemli birer aracı olarak kabul edildiği ve bazı öykü incelemelerinde bağımsız birer unsur olarak incelendiği görülmektedir (Dyer vd., 2000; Rodrigues ve Rubac, 2008; Wellman, Hollander ve Schult,1996).

Zihin kuramını değerlendirmeyi hedefleyen çalışmalarda çoğunlukla, bir öykü çerçevesinde zihinsel durum atıflarına dayalı durumların ele alındığı görevlere yer verildiği görülmektedir (Happé,1994; O'Hare vd., 2009; Wellman ve Liu, 2004). Bir kurgu çerçevesinde, çeşitli olaylara maruz kalan bir kahramanın zihinsel durumuna veya zihinsel durumunda ortaya çıkan değişime atıfta bulunmayı gerektiren bu görevlerde, çocuğun görevle ilişkili sorulara verdiği yanıta dayalı olarak zihin kuramı performansı değerlendirilmektedir. Öykülerin, zihin kuramı becerisini değerlendiren bir araç olarak kullanılmalarının yanı sıra, çocuklarda zihin kuramı gelişimini destekleyecek bir kaynak olarak da görülebileceğinin üzerinde durulmaktadır (Astington ve Edward, 2010; Guajardo ve Watson, 2002; Lewis, Freeman, Hagestadt ve Douglas, 1994; Riggio ve Cassidy, 2009). Okul öncesi dönemdeki çocukların henüz okuma bilmemeleri nedeniyle kitapların onlara yetişkinler tarafından okunmasının veya anlatılmasının, bu okumalar sırasındaki yorum ve soruların zihin kuramı üzerindeki olumlu etkisi bildirilmektedir (Guajardo ve Watson, 2002; Riggio ve Cassidy, 2009). Yetişkin ve akranlarla paylaşılan sosyal etkileşimin doğallığı içerisinde çocukların zihin kuramı becerilerini de dili edinir gibi edindikleri, yanlış kanı testlerine yanıt vermeye başlamadan önce doğal ortamlarda veya öykülerde kanı atfına dayalı durumları kavradıklarını gösteren becerileri sergiledikleri belirtilmektedir (Astington ve Olson, 1985; Scott vd., 2012). Çocuklarla yapılacak öykü okuma/anlatma etkinlikleri, zihin kuramı içeren durumlarla doğal bir etkileşim ortamı içerisinde karşılaşmak ve üzerinde konuşmak için ortam yaratmaktadır (Dyer vd., 2000; Peksin ve Astington, 2004; Ruffman vd., 2002; Ziv vd, 2013). Zihin kuramı gelişiminde, sosyal bağlamın sunduğu öğrenme fırsatlarının önemi vurgulanırken, bu fırsatları yaratmanın yollarından biri olarak günlük etkileşimlerde zihinsel durumlara yer vermeye çaba göstermenin ve çocuğa

özellikle böyle durumlara odaklanan öykü materyalleri sunmanın altı çizilmektedir (Astington ve Edward, 2010; Russell vd., 1998).

2.7.2 Alanyazında Konuya Dair Çalışmalar

Alanyazında resimli öykü kitaplarının zihin kuramı ile ilişkili unsurlar açısından ele alınışına bakıldığında, öykü kitaplarına zihin kuramı açısından yaklaşan az sayıda araştırmanın bulunduğu ve bunların tamamının yabancı kaynaklı araştırmalar oldukları görülmektedir. Aşağıda, okul öncesi dönem öykülerinin zihin kuramı yönünden ele alındığı çalışmaların yanı sıra zihin kuramı gelişiminde öykülerin işlevine dair yapılmış araştırmalara da yer verilmiştir.

Okul öncesi dönem edebiyatında zihin kuramı kavramlarına değinen ilk çalışma, 1998 yılında yayınlanmış olan Cassidy ve arkadaşlarının araştırmasıdır. Araştırmada, okul öncesi dönemdeki 47 çocuğa ebeveynleri tarafından bir haftalık süreçte okunmuş olan 317 kitap, zihin kuramı unsurları açısından incelenmiştir. Kitaplar içsel durum dili, yanlış kanı atfı ve kişilik atıfları (örn. “kaba”, “sevimli”) içerip içermedikleri açılarından ele alınmışlardır. Araştırmada içsel durum dilinin varlığı duygu, kanı, dilek/istek, düşünmek ve bilmek gibi ifadelere kitaplarda yer verilmesi olarak tanımlanmıştır. Yanlış kanı ise kandırma, yer değişikliği, “mış gibi” yapma, hile ve bilgi eksikliğine dayalı olarak ortaya çıkan durumlar olarak tarif edilmiş ve incelenen öykülerden alınan örnekler bağlamında açıklanmıştır. Araştırma, kitapların önceden belirlenen zihinsel durum unsurlarını (içsel durum dili, yanlış kanı atfı, kişilik atfı) içerip içermediğinin var veya yok şeklinde kodlanması şeklinde tasarlanmıştır. Dolayısıyla kitaplarda yer alan zihinsel durum unsurlarının sıklık ve çeşitliliğine dair bilgiden ziyade bu unsurları içeren kitapların oranı üzerinde odaklanmaktadır. Araştırmada yalnızca kitapların değil, kitapların okunduğu çocuklara dair bilgilerin de yer alması nedeniyle kitabı kimin seçtiği, kaç kez okunduğu gibi verilerden de söz edildiği ayrıca yaş grupları açısından da bir karşılaştırma yapıldığı görülmektedir. Çalışmada farklı yaşlardaki okul öncesi çocuklara okunan kitaplar arasında zihin kuramı unsurlarının varlığı açısından

anlamlı bir farka rastlanmadığı bildirilirken; kitapların %78'inin içsel durum dili, %34'ünün yanlış kanı, %43'ünün ise kişilik atıfları içerdiği saptanmıştır.

Okul öncesi dönem kitaplarıyla ilişkili bir diğer çalışma, Dyer ve arkadaşları tarafından resimli öykülerin zihinsel durumlara dair birer bilgi kaynağı olarak değerlendirildiği araştırmadır (Dyer vd., 2000). Çalışmada yarısı 3-4 yaş, yarısı 5-6 yaş dönemine seslenen 90 kitap metin içerisindeki sözcük ve ifadeler, resimler ve ayrıca ironi içeren durumlar açısından incelenmişlerdir. Araştırmada zihinsel durum ifadeleri bilişsel durum, duygu, istek/irade, ahlaki değerlendirme/yükümlülük başlıklarında dört grup altında incelenmişlerdir. Ayrıca her bir yaş grubundaki kitaplardan sayfalar seçilerek, bu sayfalardaki resimlerin metinde sözü edilen zihinsel durum bilgisini tek başına aktarmada yeterli olup olmadığı değerlendirilmiştir. Araştırmada, zihinsel durum ifadelerinin sıklığı kadar, çeşitliliği üzerinde de durulduğu görülmektedir. Sonuçlar, hem küçük hem de büyük yaş grubuna ait kitaplarda ortalama olarak her üç cümlede bir zihinsel durum referansına rastlandığını ortaya koyarken en sık rastlanan ifadelerin duygu ve bilişsel durum ile ilgili olduğu belirtilmiştir. İncelenen resimlerin %80'i her iki yaş grubundaki kitaplar açısından yetersiz olarak nitelendirilmiştir. Araştırmada, öykülerin üçte birinde durumsal ironiye rastlandığı bildirilmektedir. İnceleme, farklı yaş gruplarındaki çocuklar için hazırlanmış olsalar da okul öncesi dönem resimli öykü kitaplarının zihinsel durum bilgisi açısından benzer özellikler taşıdığını göstermesi yönünden önemlidir. Araştırmanın sonuçları, resimlerin yeterli görülmemiş olmalarından dolayı; öykülerdeki zihinsel durum bilgisinin, büyük ölçüde metin ve ironi yoluyla okuyucuya aktarıldığı ve kitapların bu konuda bir kaynak olarak görülebileceğini bildirmektedir.

Dyer-Seymour vd. (2004) tarafından yapılmış olan bir başka araştırmada, okul öncesi dönem öykülerinde yer alan zihinsel durum ifadeleri incelenirken, Amerika ve Japonya'da yayınlanan çocuk kitapları karşılaştırılmıştır. Farklı dil ve kültüre sahip okul öncesi çocuklar için hazırlanmış öykülerin zihinsel durum dili açısından ele alındığı araştırmada, her iki ülkeden kırkar kitap değerlendirilmiştir. Araştırmada, kitapların yalnızca içerdikleri zihinsel durum referansları açısından

incelendikleri; yanlış kanı atfı, ironi veya resimler gibi başka unsurların değerlendirilmediği görülmektedir. Zihinsel durum dili ise duygu, biliş, istek/irade, ahlaki yargı/yükümlülük, bilişsel duygu ve kişilik etiketleri gibi altı başlık altında irdelenmiştir. Sonuçlar, hem Japonya hem de Amerika'daki kitaplarda zihinsel durum dilinin, her iki cümleden birinde bir zihinsel referansa rastlanacak yoğunlukta kullanıldığını ortaya koymuştur. Her iki kültürde de en sık rastlanan ifadelerin duygu ve bilişle ilgili olduğunun saptandığı araştırma, çocuk kitaplarının zihinsel durumlara dair kültüre özel bilgi sunmanın yanı sıra evrensel bir kaynak olarak da görülebileceğinin altını çizmektedir.

Rodrigues ve Rubac (2008), Dyer vd.'nin (2000) araştırmasından esinlendiklerini belirttikleri bir çalışmayı Portekizce kitaplar üzerinde yürütmüşlerdir. Okul öncesi döneme seslenen 100 kitabın incelendiği araştırmada biliş, duygu, istek/niyet, ahlak/yükümlülük başlıkları altında gruplanan zihinsel durum ifadeleri incelenmiş ve ayrıca kitaplar ironi, yanlış kanı ve resimler açısından da değerlendirilmişlerdir. Araştırmada kitapların %92'sinde zihinsel durumlara işaret eden ifadelerin olduğu ve bunların arasında en fazla yeri duygu ve biliş ifadelerinin kapladığı bildirilmektedir. Öykülerin %12'sinde durumsal ironinin varlığından söz edilirken, %11'inde yanlış kanı bulunduğu saptanmıştır. Çalışmada, kitapların %34'ü resim ve metin ilişkisi açısından tam uyumlu olarak nitelendirilmektedir. Araştırmanın, zihinsel durum ifadeleri arasında en sık kullanılanlara dair örnekler sunduğu ancak bu ifadelerin öykü içerisindeki işlevleri veya kitaplardaki ironi ve yanlış kanı durumları ile ilgili detaylı bilgiye yer verilmediği görülmektedir.

Yukarıda sözü edilen araştırmalarda, zihinsel durum dili ile ilgili önemli bir kaynak olarak Bretherton ve Beeghly tarafından 1982 yılında yapılan çalışmadan söz edildiği görülmektedir. Bretherton ve Beeghly, 30 çocuğu ele alarak yaşamlarının 10, 13, 20 ve 28. aylarında anne ve çocukla yapılan görüşmelere dayalı uzunlamasına bir araştırma yürütmüş ve içsel durum dilinin kullanımını incelemişlerdir. Sonuçların daha çok 28. aydaki görüşmelerden elde edilen veriler üzerinden tartışıldığı araştırma, küçük çocuklarda içsel durum dilinin gelişimine dair önemli veriler sunmaktadır. Araştırmada annelere duygu, deneyim, algı, fizyoloji, biliş, ahlaki

yargı/yükümlülük bildiren altı gruba ait sözcükler içeren bir liste verilerek listede geçen ifadeler arasından herhangi birini çocuklarından duyduklarında işaretlemeleri istenmiştir. Görüşme ve dil değerlendirmeleri de içeren araştırmada, incelenen altı grup içerisinde duygu, biliş ve ahlaki terimlerin çocuklar tarafından diğer gruplardaki sözcüklere göre daha az kullanıldığı bulunmuştur. Araştırmada nedensel durumların daha çok duygu ile ilişkilendirilerek kullanıldığı, çocukların başkalarına dair durumları isimlendirmeden önce kendilerine dair durumları isimlendirme eğiliminde oldukları, en sık kullandıkları durum ifadelerinin neler olduğu gibi içsel dilin gelişimi ile ilgili veriler örnekler bağlamında tartışılmaktadır.

Çocuk kitaplarının incelenmesine dayalı ve bahsedilmiş olan çalışmaların haricinde, öykülerin zihin kuramı gelişimi üzerindeki etkisinin incelendiği araştırmalar yapılmış olduğu görülmektedir. Öykülerin anlatılması veya okunması sonrasında çocuklara sorulan sorular, zihin kuramı becerilerinin ölçülmesi veya öykü etkinliğindeki etkileşimlerin değerlendirildiği araştırmalar, öykülerin sosyal biliş gelişimi üzerindeki işlevini ve bunun nasıl arttırılabileceğini sorgulamaktadır. Symons vd. (2005), 5-7 yaşlardaki çocuklara ebeveynleri tarafından sürpriz sonla biten bir öykü okunurken çocuk ve ebeveyn arasındaki sohbetleri incelemiş ve öykü karakterlerinin zihinsel durumlarına dair yapılan yorumların zihin kuramı üzerinde olumlu gelişmeye yol açtığını bildirmişlerdir. Aynı araştırmada, okunan öykünün çocuklara anlattırılmasına dayalı bir uygulamaya da yer verildiği ve çocukların anlatılarında kullandıkları zihinsel durum dilinin, zihin kuramı becerileriyle ilişkili bulunduğu belirtilmektedir. Adrian vd. (2007), resimli öykü okuma esnasında annelerin bilişsel durum fiillerini kullanmaları ve çocuklarda zihinsel durum anlamanın gelişimi arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmada okul öncesi dönemdeki 41 çocuğa anneleri tarafından öyküler okunmuş ve daha sonra çocuklara iki adet yanlış kanı testi uygulanmıştır. Bir yıl sonra çocuklardan 37 tanesine anneleri tarafından yine bir öykü okunmuş ve ayrıca zihinsel durumları anlama becerilerindeki artış değerlendirilmiştir. Çalışmada, erken dönemdeki resimli öykü okuma etkinliği sırasında annelerin bilişsel fiilleri kullanmaları ile çocukların daha ileriki dönemde zihinsel durumları anlamaları arasında pozitif bir korelasyon olduğu saptanmıştır. Araştırma, çocuğa öykü okumanın bilişsel durumlardan söz etmek için

fırsat yaratan bir etkinlik olduğunu; karakterlerin eylemlerini açıklamak, çocuğun anlamasını kontrol etmek, öyküde olup biten hakkında fikirlerini ifade etmek için anneleri zihinsel bir dil kullanmaya yönlendirdiği belirtmektedir.

Ziv vd. (2013) de öykü okuma ve metin içermeyen resimli bir öyküyü anlatma sırasında annelerin zihinsel durumlara dair yaptıkları konuşmaları incelemişlerdir. Çalışmada 72 okul öncesi çocuğun annesinden, her zaman yaptıkları şekilde iki öyküyü çocuklarına okumaları veya anlatmaları istenmiştir. Uzunluk, resimleme, karakterler ve ana tema olarak yanlış kanı içermeleri gibi özellikleri açısından benzer olan öykülerin okunması veya anlatılması sırasında annelerin zihinsel durumlara gönderimler yaptıkları görülmüştür. Araştırma, annelerin özellikle öykü anlatma etkinliğinde karakterlerin bilişsel durumlarına ve yanlış kanıya daha çok değindiklerini ortaya koymakta ve öyküleri sosyo-bilişsel açıdan önemli konuların tartışılması için bir araç olarak değerlendirmektedir.

Aram vd. (2013), olay örgüsü ve sosyo-bilişsel temalara yeterli ve uygun gönderimlerde bulunarak öykülerin okunması için ebeveynlerin eğitilmesi ve böylelikle paylaşımlı okuma etkinliğinin öyküdeki zihinsel yanı anlama yönünde etkileşimlerle zenginleştirilmesi üzerinde çalışmışlardır. Araştırmada, ebeveynlere öncelikle olay örgüsüne (sözcük dağarcığı, olay sırası, öykü yapısı) yoğunlaşan ve daha sonra bunu sosyo-bilişsel temalara (zihinsel terimler, zihinsel nedensellik, çocuğun yaşamı ile ilişkili referanslar) kaydıran okuma modelleri öğretilmiştir. Deney ve kontrol gruplarına yer verilen araştırmada, öyküdeki olayları sosyo-bilişsel boyutla kaynaştırma konusunda eğitilen grupta çocuk ve ebeveynlerin olaylar kadar sosyo-bilişsel temalar üzerinde de yoğunlaştıkları görülmüştür. Çalışma, öykülerin zihinsel boyutunu çocuğa aktarabilmek için ebeveynlerin desteklenmesinin önemli kazanımlar sağlayabileceğini vurgulamaktadır. Peskin ve Astington (2004) ise, öykülerdeki bilişsel dili arttırmanın zihinsel durumların anlaşılması üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Çalışmada “düşünmek”, “bilmek”, “hatırlamak”, “anlamak” gibi ifadelerden yana zenginleştirilen öykülerin okunduğu bir deney grubu ve aynı öykülerin bu ifadeleri içermeyen ancak resimler ve içerik yoluyla okuyucuya aktaran versiyonlarının kullanıldığı bir kontrol grubu bulunmaktadır. Araştırmada ön test ve

son test sonuçları karşılaştırıldığında, bilişsel sözlere maruz kalan çocuklarda bilişsel fiil kullanımının arttığı belirtilmesine karşın, anlama açısından iki grup arasında bir farklılık görülmediği bildirilmektedir. Çalışma, deney hem de kontrol grubundaki çocukların öykülerle yapılan uygulamadan fayda sağladığını ortaya koymakta, hatta kontrol grubundaki çocukların yanlış kanı atfını açıklamakta daha başarılı oldukları sonucuna varmaktadır. Araştırmacılar bu durumu, öykü metninde bilişsel ifadelerle karşılaşmasalar bile öykülere maruz kalmanın ve öyküyü anlamaya çalışmanın, çocuklar üzerindeki etkisi ile açıklamışlardır. Öykülerin hem resimler hem de olaylar aracılığıyla dikkatleri zihinsel durumlara çektiği ve çocukların kendi yorumlarını oluşturmalarına yardımcı olduğunun belirtildiği araştırmada; öyküler içerisindeki açık ifadeler kadar, zihinsel durumlarla ilişkilendirilebilecek kapalı gönderimlerin de önemi belirtilmiştir.

Ratner ve Olver (1998), kandırma içeren halk masallarının zihin kuramı gelişimi üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Okul öncesi çağdaki dört çocuğa ebeveynleri tarafından yanlış kanı içeren bir masal okunmuştur. Masalda, pek de zeki sayılmayacak bir devi çeşitli numaralarla kandıran kurnaz bir terziden söz edilmektedir. Derinlemesine bir anlama için öykü çocuklara dört kez okunmuş, bu sırada ebeveynlerle çocuklar arasındaki etkileşimler gözlenmiş ve kaydedilmiştir. Okumalar sırasında çocuk ve ebeveynlerin anlatı ve öykü karakterleri hakkında konuşmak için sık sık durdukları, bu ara verişler sırasında özellikle kandırma, duygular ve düşünceler üzerinde konuştukları görülmüştür. Öykünün tekrar okumalarında çocukların soruları, yorumları veya ebeveynlere verdikleri yanıtların geliştiği ve gitgide ebeveyn desteğine gereksinimlerinin azaldığı belirtilmektedir. Çalışmanın sonucu, özellikle kandırma içeren bir masalın tekrar tekrar okunmasının çocuklarda zihin kuramı gelişimi üzerinde olumlu etkiye yol açabileceği şeklindedir.

Riggio ve Cassidy (2009), okul öncesi dönemdeki 45 çocuğun resimli kitaplarda yer alan yanlış kanıları nasıl değerlendirdiklerini incelemiş ve tek bir yanlış kanı içeren öykü ile birden fazla yanlış kanının olduğu iki ayrı tip öykü kullanmışlardır. Çocukların öyküyü nasıl anladıklarını değerlendirmek için öykünün anlattırılması yönteminin kullanıldığı araştırmada, öykülerin içinde yanlış kanıyla

ilişkili soruların olduğu da belirtilmektedir. Sonuçlar, öykü içerisindeki yanlış kanı sorusunu doğru yanıtlayan çocukların, yanlış kanıyı öyküdeki olaylar ile açık bir şekilde ilişkilendirme eğiliminde olduklarını ortaya koymuştur. Araştırma bazı çocukların bazı öykülerdeki yanlış kanıyı anlarken, bazılarındakileri anlayamadıklarını belirtmekte ve çocuklara öykü okurken öykünün zihinsel boyutuna vurgu yapan desteklemelerin faydalı olacağının altını çizmektedir.

Ronfard ve Harris (2014), öykü karakterlerinin hareketleri, görsel bakış açıları ve amaca yönelik hareketlerinin öyküyü dinleyen çocuğun zihninde değil aslında karakterin zihninde olduğunun çocuklar tarafından algılanışı üzerine odaklanmışlardır. Araştırmamızda da incelediğimiz masallardan biri olan "Kırmızı Başlıklı Kız"ın kullanıldığı çalışmada, çocukların belirli bir aşamaya dek durumu karakterin açısından görmeyi başarabildikleri ancak sürpriz sona yaklaşıldıkça kendi duygu ve düşüncelerini karakter üzerine yansıttıkları sonucuna varılmıştır. Bu da çocukların öykülerle ilişkili yaptıkları zihinsel durum atıflarının, zihin kuramının sağladığı durağan bir yapıdan ziyade dinamik özellik taşıdığı şeklinde yorumlanmıştır.

Ilgaz (2011), öykü anlatma ve rol oynama gibi iki faklı anlatı ortamında çocukların anlatıdaki bakış açılarını anlama ve ifade etme becerilerini değerlendirmiştir. Araştırmanın amaçlarından biri, çocukların anlatıdaki karakterlere dair temsiller geliştirme ve bakış açısı alma becerilerinin yaşa, şartlara (öykü anlatma ve rol oynama) ve öykünün karmaşıklığına göre değişip değişmediği sorularına yanıt aramaktır. Bir diğer amaç ise çocukların anlatılardaki karakter temsilleri ve bakış açısı almalarının birinci veya ikinci düzey zihin kuramı anlama becerisi ile ilişkisini araştırmaktır. Çalışmada kandırma içeren fabl tarzı öyküler kullanılmıştır. Kolay öykü olarak adlandırılan öyküde, anlatılan oyuna getirme (düzen) karakterlerden biri üzerine odaklanmakla anlaşılabilirken; zor öyküdeki düzeni anlamak için öyküdeki her iki karakter üzerine odaklanmanın gerektiği belirtilmiştir. Öykülerin sunumunun ardından çocuklara karakterlerin zihinsel durumlarını anlayıp anlamadıklarını gösteren sorular sorulmuş, öyküyü anlatmaları veya oyuncaklarla canlandırmaları istenmiş, karakterlerin bakış açısı temsiliyle

ilişkili durumları değerlendirilmiş, bakış açısı belirten dil kullanımı incelenmiş ve bazı zihin kuramı ve dil görevlerini tamamlamaları istenmiştir. Sonuçta, öyküde dönen numarayı/düzeni anlama becerisinin yaşla birlikte arttığı ve güç öykü olarak sınıflandırılan öykünün çocuklar için de zor olduğu görülmüş ancak bu zor öykünün oyuncaklarla canlandırılmasının 6 yaşındaki çocuklarda öyküdeki entrikanın anlaşılmasını desteklediği görülmüştür. Çocukların bakış açısını ifade etmeleri becerisinin yaşla birlikte arttığı saptanırken, karakter temsili becerisinin öykü bağlamı veya karmaşıklığından etkilenmediği saptanmıştır. Çalışmada, öykünün oyuncaklarla canlandırılmasındaki karakter temsili ve bakış açısı değiştirme becerisinin birinci düzey zihin kuramı ile ilişkisi olduğu, ancak sadece yeniden anlatma uygulamasındaki bakış açısı değiştirmenin ikinci düzey zihin kuramı ile bağlantılı bulunduğu bildirilmektedir. Araştırma, anlatılardaki bakış açısı barındıran ifadelerin zihin kuramı becerileri üzerine katkı sağladığını ve bu ilişkinin çift yönlü olduğunu belirtmektedir.

BÖLÜM 3. YÖNTEM

Okul öncesi döneme seslenen resimli çocuk kitaplarını zihin kuramı ile ilişkili unsurlar açısından değerlendirmeyi amaçlayan araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, örneklem ve seçimi, verilerin toplanması ve analizine dair bilgilere yer verilmiştir.

3.1 Araştırma Modeli

Okul öncesi dönemindeki çocuklara yönelik kitapların zihin kuramı ile ilişkili unsurlar açısından incelenmesinin hedeflendiği bu çalışma, nitel bir durum çalışması olarak desenlenmiştir. Durum çalışması nasıl ve niçin sorularını temel alan, araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ya da olayı derinliğine incelemeye olanak veren bir araştırma yöntemidir. Durum çalışmalarında, belli bir duruma ilişkin olarak elde edilecek sonuçlar yardımıyla benzer durumlara dair örnekler oluşturmak hedeflenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmada, okul öncesi çocuk kitaplarının zihin kuramı ile ilişkili ne gibi unsurlar içerdiği temel sorusundan hareketle geliştirilen alt sorulara yanıt aranırken, bu unsurların nasıl ve niçin zihin kuramı ile ilişkilendirilebileceğinin bütüncül bir yaklaşımla ele alınması hedeflenmektedir.

3.2 Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Türkiye'de son on yıl içinde (2003 yılı ve sonrası) yayınlanan ve okul öncesi dönem çocuklarına yönelik yazınsal nitelikteki resimli öykü kitapları oluşturmaktadır.

Örneklem ise, evrenden seçkili örnekleme yöntemi ile seçilen 53 adet kitaptan oluşmaktadır. Örneklemde yer alan kitaplar internet ortamında satış yapan sitelerde (D&R, idefix, kitapyurdu, netkitap, okuloncesimarket) okul öncesi dönem kategorisi altında yer verilen eserlerin ve Türkiye Yayıncılar Birliği'ne üye 302 yayınevinin

2003 yılı ve sonrasında yayınladıkları okul öncesi döneme yönelik kitapların listelerinin taranması ile elde edilmiştir. Seçkili örnekleme yöntemi ile belirlenen ve yeterli çeşitliliği temsil ettiği düşünülerek 53 adetle sınırlandırılan kitapların seçiminde göz önünde bulundurulan ölçütler şunlardır:

- Tüm kitaplar okul öncesi döneme yönelik olarak hazırlanmışlardır. Kitap, yayınevinin kitap listeleri içinde okul öncesi grubunda yer almakta veya kitap üzerinde okul öncesi döneme yönelik olduğu belirtilmektedir.
- Kitaplar, içlerinde yalnızca bir adet resimli öykünün yer aldığı kitaplardır, birden fazla öykü içeren kitaplara yer verilmemiştir.
- Kitaplar, resimli kitap özelliğini yansıtan niteliktedir: her sayfada, tekst içeriği ile ilişkili renkli resimler yer almaktadır.
- Okul öncesi çocukların dikkat sürelerinin uzun süreli olmadığı göz önünde bulundurularak hazırlanmışlardır ve 32 sayfayı geçmemektedirler.
- Kitaplarda bir tema ve bu tema içerisindeki karakterler yer almaktadır. Kavram kitapları ve etkinlik kitapları veya bir öykü mevcut olsa bile ağırlıklı olarak etkinliklere yer veren kitaplar araştırmaya dahil edilmemiştir.
- Kitapların seçiminde farklı türlerde öykülere yer vermeye özen gösterilmiştir. Tamamıyla gerçeküstü kurgusal durum ve olayların anlatıldığı öyküler kadar (peri masalları veya gerçekleşmesi mümkün olmayan durumlar içeren), eğitici/öğretici nitelikte ve gerçekleşmesi mümkün olan olayların anlatıldığı kitapların örneklemde dengeli bir şekilde yer almasına dikkat edilmiştir.
- Çok satan ve birden fazla baskı yapmış kitaplardan, ödüllü öykülerden, klasikleşmiş öykülerden örnekler verilmeye çalışılmıştır.
- Klasik çocuk edebiyatı örneklerine yer vermeye çalışılırken, çağdaş çocuk edebiyatından yerli ve yabancı örnekler sunmaya da dikkat edilmiştir.

Araştırmanın örneklemini oluşturan kitaplar Tablo 1'de görülmektedir. Bu öykülerden bazılarının (Bremen Mızıkacıları, Pamuk Prenses, Hansel ve Gretel, Köy Faresi ile Şehir Faresi, Uyuyan Güzel, Kurt ile Yedi Keçi Yavrusu, Küçük Deniz Kızı, Tavşan ile Kaplumbağa) Grimm Kardeşler, Ezop ve Andersen gibi dünya

edebiyatındaki önemli masal anlatıcılarıyla anıldığı bilinmektedir (Hugus, 2008; İnal, 2013; Pullman, 2012). Ancak araştırma içerisinde yapılacak yorumların dışında bırakabilmek amacıyla yazar, çizer ve yayınevi bilgilerine tabloda yer verilmemiş, bu bilgiler araştırmacının kendisinde saklı tutulmuştur.

Tablo 1. Araştırma Örneklemini Oluşturan Resimli Öykü Kitaplarının Listesi

No	Öykü Adı	No	Öykü Adı
1	Akıllı Minik İle Obur	**28**	Bremen Mızıkacıları
2	Yağmurcu Prens	**29**	Yaşasın Kar Yağıyor
3	Oburcuk'un Tırtılları	**30**	Güneşli Bir Gün
4	Küçük Ayı İle Ahlat Ağacı	**31**	Kırık Şemsiye
5	Benekli Faremi Gördünüz mü?	**32**	Uyuyan Güzel
6	Dişhekiminde	**33**	Küçük Deniz Kızı
7	Hastanede	**34**	Sütün Yolculuğu
8	Tonino Keşke Görünmez Olsam	**35**	Tali Doğruyu Söylüyor
9	Kirpi İle Kestane	**36**	Keloğlan Devler
10	Memo Ve Ay	**37**	Müzik Denizin Sevdiği Şeyler
11	Pamuk Prenses	**38**	Ben Nereden Geldim
12	Yavru Köpek	**39**	İkimiz De Seni Çok Seviyoruz
13	Değirmenci İle Baykuş	**40**	Tavşan Bondi Ameliyat Oluyor
14	Unutulan Kardeş	**41**	Üç Kedi Bir Dilek
15	Cemile Karanlıktan Korkmuyor	**42**	Mutlu Kaplumbağa
16	Köy Faresi İle Şehir Faresi	**43**	Tali Ellerini Yıkıyor
17	Canavarlar Kedilerden Korkar	**44**	Hop Hop Kurbağa
18	Kırmızı Başlıklı Kız	**45**	Çizmeli Kedi
19	Fareli Köyün Kavalcısı	**46**	Aslanın Sarayı
20	Atakan Çok Fazla Şeker Yiyor	**47**	Çikolata
21	Sarı Yumak Yüzme Öğreniyor	**48**	Gökyüzü
22	Demek Abi Oluyorsun	**49**	Bay Tavşan'ın Bir Fikri Var
23	Mumu Diş Fırçalıyor	**50**	Hiç Uykum Gelmedi
24	Caillou Oyuncaklarını Topluyor	**51**	Anne Ayı İle Sarı Yumak
25	Büyük Olmak İsteyen Küçük Pırçık	**52**	7 Keçi Yavrusu
26	Pembe Ayıcığın Düşü	**53**	Hansel Ve Gretel
27	Tavşan İle Kaplumbağa		

3.3 Verilerin Toplanması

Araştırılması hedeflenen durum hakkında bilgi edinmek için yazılı materyallerin analizini kapsayan araştırma bir doküman incelemesidir. Araştırmada üzerinde çalışılan temel problemin çocuk kitaplarındaki zihin kuramı unsurları olması ve çocuk kitaplarının araştırmanın tek veri kaynağı olması nedeniyle, doküman incelemesi tek başına araştırmanın veri toplama yöntemi olarak kullanılmıştır.

3.4 Verilerin Analizi

Araştırmanın örneklemini oluşturan dokümanlar olarak ele alınan çocuk kitaplarından elde edilen verilerin analizi için içerik analizi yöntemi kullanmıştır. Nitel araştırmalar içinde yer alan içerik analizi, belirli kurallara bağlı kodlamalarla bir metnin veya metinlerin içindeki bazı sözcüklerin veya kavramların daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir tekniktir İçerik analizinde, amaçların saptanmasının ardından analiz birimlerinin ve çözümleme kategorilerinin belirlenmesi gerekir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2011). Araştırmanın ana kategorisi "okul öncesi dönemdeki çocuklara yönelik resimli öykü kitaplarında zihin kuramı ile ilişkili unsurlar"dır. Araştırmada, birbirine benzer işlev ve özelliğe sahip ve zihin kuramı ile ilişkili oldukları yapılmış olan araştırmalarla ortaya konmuş olan veriler alt kategori başlıkları altında, okuyucunun anlayacağı şekilde düzenlenmiş ve yorumlanmıştır. Bölüm 3.4.2'de kapsamlı şekilde anlatılacak olan analiz kategorilerinin belirlenmesinde birbirini kapsamayan bağımsız kategoriler oluşturmaya dikkat edilmiştir.

İnceleme, zihin kuramı ile ilişkili unsurların öykülerde yer alma oranları kadar, bu unsurların zihin kuramı ile neden ve nasıl ilişkilendirilebileceğinin tartışılmasını hedeflediği için, sayısallaştırmaya dayalı verilerin yanı sıra öykülerden elde edilen örnekler zihin kuramı açısından irdelenmiştir. Zihin kuramı unsurları

açısından kitapların içeriklerini yorumlayabilmek ve bulguların tanımlanması için yapılan betimsel analizde kitaplardan doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Kitapların uzunluğu (cümle ve sözcük sayıları), zihinsel durum ifadelerinin kitaplardaki sıklığı, her bir grubun kitaplardaki ortalamaları, tüm sözcükler içerisinde grupların yüzdeleri, ironi ve yanlış kanı içeren kitapların yüzdesi, resimleri uygun bulunan kitapların yüzdesi hesaplanarak kitapların zihin kuramı ile ilişkili unsurlara hangi yoğunluklarda yer verdiğine dair tanımlayıcı analiz yapılmıştır. Kitaplarda yer alan toplam sözcük sayıları ile zihinsel durum ifadelerinin sayıları arasındaki ilişkinin incelenmesi için korelasyon analizi yapılmış ancak öncelikle her bir grupta yer alan zihinsel ifade sayılarının normal dağılım gösterip göstermediği Kolmogorov Smirnov testi ile sınanmıştır. Ahlaki/Sosyal Yargı/Yükümlülük grubunda verilerin normal dağılım göstermediği ($p<0,05$) ancak bunun dışındaki tüm gruplarda normal dağılım olduğu görülmüştür ($p>0,05$). Normal dağılım gösteren gruplar için Pearson Korelasyon Analizi, normal dağılım göstermeyen grup için ise Spearman Korelasyon Analizi kullanılmıştır.

Resimlerin incelenmesi sonucunda resimlerin zihinsel durum dilini aktarmaktaki yeterliliği yönünden uygun ve uygunsuz olarak iki ayrı gruba ayrılan kitaplar arasında, toplam sözcük sayısı ve zihinsel durum ifadelerinin sayıları açısından bir farklılık olup olmadığının incelenmesine karar verilmiştir. Bu amaçla kullanılacak istatistiksel yöntemin saptanması öncesinde, gruplardaki veri dağılımının normalliğini sınamak için çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. Veri dağılımı normal olan gruplarda Student-t Testi, normal dağılım göstermeyen gruplar için ise Mann-Whitney U Testi kullanılmıştır.

Araştırmanın sayısallaştırılabilen verileri SPSS 17 paket programında analiz edilmiş ve anlamlılık düzeyi 0.05 olarak ele alınmıştır. Sayısallaştırılamayan verilere dair nitel analiz, verilerin öykü içindeki işlevinin ve zihin kuramıyla olan ilişkisinin yorumlanması ve öyküler içerisinden seçilen örnekler üzerinde gösterilmesiyle yürütülmüştür.

3.4.1 Analiz Biriminin Saptanması

Analiz birimi olarak içerik kullanılmıştır. Bunun nedeni, bu çalışmanın amacının, dokümanlar içinde yer alan her ifadenin ve resmin, öykü kapsamında üstlendiği anlam açısından ve içeriği dikkate alarak değerlendirilmeyi gerektirmesidir. Araştırmadaki içerik analizi kategorileri arasında yer alan içsel durum ifadelerinin birçoğu birer sözcük olmasına karşın, analiz birimi olarak sözcük seçilmemiştir; çünkü kullanılan ifade, ancak anlam olarak içsel bir duruma işaret ediyorsa değerlendirme kapsamına alınmıştır. Sözcükler farklı içeriklerde kullanılabilir; ancak araştırmacı bu sözcüklerin kullanıldığı içeriği dikkate almak zorundadır (Yıldırım, Şimşek, 2011).

3.4.2 Analiz Kategorilerinin Saptanması

Araştırmanın ana kategorisi olan resimli çocuk kitaplarında zihin kuramı ile ilişkili unsurlar bağlamı göz önünde bulundurularak ve ilgili araştırmaların ışığında alt analiz kategorileri belirlenmiştir. Zihinsel durum ifadeleri, yanlış kanı atfı içeren durumlar, ironi ve öykülerde yer alan resimleri kapsayan alt analiz kategorileri ile ilgili ayrıntılar aşağıda sunulmaktadır.

3.4.2.1 Öykü Metni İçinde Yer Alan Zihinsel Durum İfadelerinin İncelenmesi

Kitaplar, zihinsel durumlara gönderimde bulunan ifadeler açısından ele alınmıştır. Böylelikle, öykünün aksiyon boyutunun ötesinde, kahramanların bilinç durumlarıyla ilişkilendirilerek anlaşılabilecek ifadelerin neler olduğunun ortaya konması ve bunların sosyal biliş gelişimi üzerindeki öneminin tartışılması hedeflenmiştir.

Araştırmada yer verilen kitaplardaki zihinsel durum ifadelerinin saptanmasına geçilmeden önce alanyazındaki ilgili çalışmalar incelenerek (Bang, Burns ve Nadig,

2012; Bretherton ve Beeghly, 1982; Dyer vd., 2000; Lee ve Rescorla, 2006; Papafragou, Cassidy ve Gleitman, 2007; Peksin ve Astington, 2004) çalışmalarda yer verilmiş olan ifadeleri kapsayan bir liste oluşturulmuştur. Daha sonra, oluşturulan bu listenin de rehberliğinde, kitapların tümü zihinsel durum dili açısından incelenmiştir. Yapılmış çalışmalara dayanarak önceden hazırlanan listenin amacı, araştırmacıya fikir vermektir. Dolayısıyla araştırmada yalnızca bu liste içerisinde bulunan ifadelere yer verilmemiş, bu ön listenin ışığında çalışmanın kendine özgü zihinsel durum dili oluşturulmuştur.

Alanyazında, anlaşılması ve kullanılması için içsel veya zihinsel durumlar gibi doğrudan gözlenemeyen ve öznellik içeren durumlara gönderim gerektiren ifadelerin çeşitli isimler altında ele alındığı görülmektedir. Bretherton ve Beeghly (1982), çocukların günlük konuşmalarından elde edilen örneklere dayanarak algısal, fizyolojik, duygular ve dışa vurumları, istek-irade ve yapabilme, bilişsel, ahlaki yargı ve yükümlülüklere gönderimde bulunan ifadeleri saptamış ve bunları içsel durum dili (**internal-state language**) başlığı altında incelemişlerdir. Fiziksel ifadelerden (örneğin "koşmak") farklı olarak, doğrudan gözlenemeyen durumlara işaret eden bu gibi ifadeler arasına fizyolojik durumlara gönderimde bulunan (örneğin "uyumak", "acıkmak") sözcüklerin yanı sıra, gözlenmesi mümkün olsa da anlam olarak içsel durumlarla yakından ilişkili ifadelerin de (örneğin "gülmek", "kucaklamak") dahil edildiği görülmektedir. Cassidy ve arkadaşları (1998), çocuk edebiyatında zihin kuramı kavramlarının incelenmesine dair çalışmalarında duygu, kanı, düşünce, istek ve bilmeye ilişkin ifadeleri içsel durum dili olarak nitelendirmişlerdir. Dyer ve arkadaşlarının (2000, 2004), zihinsel durum dili (**mental-state language**) adı altında inceledikleri ifadelerin ise duygu, bilişsel, istek ve irade, ahlaki yargı ve yükümlülük içeren ifadeleri kapsadığı görülmektedir. Ziv ve diğerleri (2013) ise biliş, duygu, istek ve niyet içeren ifadeleri zihinsel durum terimleri başlığında ele almış ve zihin kuramı ile ilişkilendirmişlerdir.

Bu araştırmada içsel durum dili terimi ile biliş, duygu/duygulanım, ahlaki/sosyal yargı ve yükümlülük, istek/irade/yapabilirlik ve algı başlıkları altındaki beş grup içerisinde yer alan ifadeler kastedilmiştir. Zihinsel durum dilinin

kullanıldığı durumlarda ise biliş, duygu/duygulanım, ahlaki/sosyal yargı ve yükümlülük, istek/irade/yapabilirlik gruplarından söz edilmekte; algı sınıfı dışlanmaktadır. Çalışmada sözlük anlamı olarak zihinsel durumlara işaret eden (düşünmek, bilmek, anlamak, akıl, düş, kaygı vb.) ifadelerin haricinde, sadece incelenen öykü içerisinde üstlendiği görev bakımından anlama zihinsellik unsuru katan ifadeler de zihinsel durum ifadeleri olarak ele alınmıştır. Dolayısıyla eğer bir ifade tek başına, içinde yer aldığı cümleye zihinsel durumlara gönderimde bulunan bir anlam katıyorsa, zihinsel durum ifadesi sayılmıştır. "Bence/sence", "bana ne?", "belli ki" gibi ifadeler, geçtikleri öykü içerisinde sırasıyla "benim düşünceme göre/senin düşüncene göre", "umurumda değil", "anlıyorum ki/sonucuna varıyorum ki " anlamlarında kullanılmış olmaları durumunda zihinsel durum ifadesi olarak kabul edilmişlerdir.

Kitapların okunuşu sırasında, yalnızca öykü kahramanlarının ifadeleri içerisinde yer alan içsel durum dili ele alınmamış, kahramanların davranış ve eylemlerini anlamaya yardımcı olan ve anlatımda yer verilen tüm terimler incelenmiştir. Kahramanlar arası diyaloglar içerisinde geçmese bile, çocuğa içsel veya zihinsel durumlara dayandırılarak açıklanmayı gerektirebilecek tüm ifadeler değerlendirilmiştir. İfadeler, bağlam içerisinde taşıdıkları anlam göz önüne alınarak yorumlanmış ve sınıflandırılmıştır. Örneğin, öykü kahramanının "buldum" deyişi, bağlamla birlikte incelendiğinde altında yatan anlamın bir çözüm/fikir bulmak olması durumunda zihinsel durum dili olarak kabul edilirken, kaybolan bir şeyi bulmak kastedildiğinde zihinsel bir ifade olarak yorumlanmamıştır.

İncelemede yalnızca bağımsız sözcükler (örn. "düşledi"), birlikte kullanılmayı gerektiren sözcük grupları veya birleşik eylemler (örn. "aklına geldi") ve yerleşmiş deyim ifadeleri (örn. "yüreği ağzına geldi") üzerinde durulmuş, diğer bir deyişle ele alınan ifadelerin tek başlarına çocuğun dikkatini çekebilecek bağımsız ifadeler olmasına dikkat edilmiştir. Dolayısıyla yalnızca aldığı kiplik biçimbirimleri (-abilmek, -malı) ile istek veya gereklilik gibi zihinsel durumlara işaret eder hale gelen ifadeler ele alınmamıştır. Ancak "belki", "kuşkusuz" gibi bağımsız kiplik

belirteçleri, bağlam içinde zihinsel bir duruma işaret eden bir anlam taşıyorsa değerlendirme kapsamına alınmıştır.

"Ne", "nasıl", "nerede", "kim", "niçin", "nasıl" gibi soru ifadeleri, merak, bilmeme, öğrenme isteği ifade etmesi durumunda ve ancak cümlede bunu ifade eden ikinci bir söz olmaması durumunda incelemeye dahil edilmiştir. Bu nedenle örneğin "kimin geldiğini merak etti" cümlesindeki "kim" sözü, cümledeki "merak etti" ifadesinin varlığından dolayı ayrıca değerlendirilmemiştir. Benzer şekilde "acaba gelen kimdi?" ifadesindeki "kim" de, "acaba" sözcüğünün cümleye kattığı öğrenme isteği/merak anlamından dolayı değerlendirilmemiştir. Buna karşın "kim geldi?" cümlesindeki "kim", cümleye "gelenin kim olduğunu merak ediyorum/öğrenmek istiyorum" anlamını veren tek öğenin kim sözcüğü olmasından dolayı kodlama kapsamına alınmıştır.

Kitaplardaki içsel durum dili, aşağıda tanımlanan gruplar içerisinde sınıflandırılarak incelenmiştir (Bretherton ve Beeghly, 1982; Dyer vd., 2000):

- **Biliş:** Algılama, anlamlandırma, öğrenme, düşünme, bilgi edinme, yorumlama süreçleri ile ilişkili ifadeler ele alınmıştır. Akıl yürütme, inanma, gerçek ve gerçek olmayanı ayırt etme, karar verme, etkilenme veya zihinsel süreçlerde değişikliğe yol açabilecek etki yaratma, odaklanma vb. ile bağlantılı tüm eylem, ifade ve yargılara bu grupta yer verilmiştir. "Şaşırmak", "hayret etmek", "sürpriz" sözleri bir yanıyla duygularla ilişkili olmalarına karşın, bilmemeye dayalı bilişsel bir anlam içermeleri nedeniyle (Lillard ve Curenton, 1999) bu sınıf altında incelenmiştir.

- **Duygu/Duygulanım:** Duygular, uyaranlara duygusal tepki ile yanıt verme ve duyguların davranışsal dışa vurumu ile ilişkili ifadeleri kapsamaktadır.

- **Ahlaki/Sosyal Yargı ve Yükümlülük:** Toplumsal, ahlaki, manevi yargılar ve gerekliliklerle ilgili ifadeleri kapsamaktadır. Kişilere atfedilen etiketlere de, bu etiketler ahlaki veya sosyal yargıları içeriyorsa bu grup altında yer verilmiştir. Etiket

veya özellik ifadelerinin sınıflandırılması tartışmalı bir konu olarak görülmekte ve bu ifadelerin bazılarının ahlaki bir değer taşırken bazılarının ise negatif veya pozitif değerlere işaret etseler de ahlaki veya sosyal yönü olmayabileceği belirtilmektedir. Ancak özellikle çocukların, bu gruptaki ifadelerde genellemeler yaptıkları ve duygu ifadelerini de özellik belirtmek için kullanabildikleri bildirilmektedir (Yuill, 1997). Bu nedenle araştırmamızda bir yargı/özellik olarak kullanılan "korkak" gibi ifadeler de bu grup altında ele alınmıştır.

- **İstek/İrade/Yapabilirlik:** İstekler, beklentiler, yapma çabası, gereksinim duyma ve yapabilme yetisi ile ilişkili ifadeleri kapsamaktadır.

- **Algı:** Duyu organları yoluyla uyaranların alınması ile ifadelere yer verilmiştir. Görme, işitme, dokunma duyularının sonucu olarak görmek, duymak, hissetmek gibi duyusal algılamanın yanı sıra, bu duyuma erişmeyi sağlayan eylemler de (örneğin bakmak, dinlemek, dokunmak) bu grup altında incelenmiştir. Algı grubunda yer alan ifadeler, zihin kuramı ile ilişkili zihinsel durum dili altında değerlendirilmeyecek olmasına karşın, diğer dört gruptaki ifadelerin neden ve sonuçlarıyla olan ilişkisinin tartışılacak olması nedeniyle araştırmaya dahil edilmiştir.

Zihinsel durumların sınıflandırılması ve bir ifadenin yalnızca tek bir grup altındaki zihinsel durumla ilişkili olduğunu söyleyebilmek pratikte pek mümkün olmasa da, zihinsel durum ifadelerinin ilişkili olduğu alanları anlayabilmek açısından gruplama yoluna gidilmiştir. Pek çok içsel durum birbiriyle ilişkilidir. Bir durumu sadece bilişsel veya sadece duygu olarak nitelendirmenin zorluğu, Piaget'nin "duyguların etkisi olmaksızın saf bir biliş durumundan söz edilemeyeceği" şeklindeki ifadesinden de (Akt: Banerjee, 1997, s. 253) anlaşılmaktadır ve öykülerin incelenmesi sırasında da görülmüştür. Aynı şey, kişilere atfedilen özellikler ile duygu ifadeleri arasındaki ifade açısından da söz konusudur (Yuill, 1997). Ancak yine de belirgin temel özellikleri göz önünde bulundurularak ve alanyazındaki örnekler incelenerek ifadeler önceden belirlenen gruplar altında sınıflandırılmışlardır.

Güvenirliği sınamak için, iki bağımsız kodlayıcı tarafından kitapların, rastgele seçilen en az %20'si (11 kitap) incelenmiş ve ifadeler yukarıda sözü edilen gruplara göre kodlanarak ayrılmıştır. Kodlama öncesinde, kodlayıcılara alanyazın taraması sonucunda elde edilen örnekleri inceleme fırsatı verilmiştir. Sınıflamalara temel oluşturan özelliklerin neler olduğu, bir ifadenin birden fazla grupla ilişkisi olabileceği anlatılmıştır. Ayrıca araştırma kapsamında yer almayan iki kitabın kodlama öncesinde araştırmacıyla birlikte incelenmesiyle kendilerinden beklenen görevin ne olduğunu ve nasıl yapılacağını anlamaları sağlanmıştır. Gözlemciler arası güvenirlik puanlarının hesaplanmasında aşağıdaki formül kullanılmıştır (Miles ve Huberman, 1994):

[görüş birliği olan söz sayısı / (görüş birliği+ görüş ayrılığı olan söz sayısı)]x100

Hesaplama sonucunda güvenirlik puanları bilişsel ifadeler için %85,92; duygu/duygulanım ifadeleri için %89,63; ahlaki/sosyal yargı ve yükümlülük için %81,81; istek/irade/yapabilirlik için %85,18 ve algı için %89,80 olarak bulunmuştur.

3.4.2.2 Öykülerin Yanlış Kanı İçeren Durumlar Açısından İncelenmesi

Öyküler yanlış kanıya dayalı olarak gelişen durumlar içerip içermedikleriyle ilişkili olarak incelenmiştir. Bir kahramanın yanlış bir kanı uyandırarak bir diğer kahramanın zihinsel durumunu manipüle etmesine yönelik kandırma, hile, yer ve içerik değişikliği, kılık/şekil değiştirme, yapıyormuş/oluyormuş gibi göstermesine dayalı herhangi bir durumun öyküde yer alıp almadığı saptanmıştır. Ayrıca, kahramanların, kendilerine yönelik bir zihinsel manipülasyon planlanmadığı halde bilmeme, bilgi eksikliği veya yanlış yorumlamadan kaynaklanan sebeplerle yanlış kanıya sahip olmaları durumu da yanlış kanı varlığı olarak değerlendirilmiştir. Yanlış kanı içerdiği belirlenen öykülerde bunun kahramanların zihinsel durumları üzerindeki etkisi sebep sonuç bağlamında yorumlanmıştır. Güvenirliği sınamak için yanlış kanı varlığı öykülerin en az %40'ında (22 öykü) ikinci bir kodlayıcı tarafından

bağımsız olarak kodlanmıştır. Her öyküde yanlış kanıya yer verilmemiş olması nedeniyle ve seçilecek kitapların yanlış kanı içermeyen öykülere rastlaması olasılığını bertaraf etmek için, araştırmacı tarafından kodlayıcının bilgisi olmaksızın yanlış kanı içeren öykülerin belirli bir oranda (8 öykü) yer aldığı 22 öykü güvenirlik çalışmasına dahil edilmiştir. Kodlama öncesinde kodlayıcı yanlış kanı ile ne kastedildiği konusunda bilgilendirilmiş, yanlış kanıya dayalı zihin kuramı görevleri anlatılmıştır. Gözlemciler arası güvenirlik puanlarının hesaplanmasında aşağıdaki formül kullanılmıştır (Miles ve Huberman, 1994):

[görüş birliği olan öykü sayısı / (görüş birliği+ görüş ayrılığı olan öykü sayısı)]x100

Yanlış kanı varlığına dair kodlayıcılar arası güvenirlik puanı %95,45 olarak bulunmuştur.

3.4.2.3 Öykülerin İroni Açısından İncelenmesi

Anlayabilmek için dinleyici veya okuyucunun, anlatıcının kanı ve tavrını göz önünde bulundurmasının gerekmesi (Winner, 1997) ve bundan dolayı da zihin kuramı ile olan ilişkisi nedeniyle öykülerde ironiye yer verilip verilmediği incelenmiştir. Öyküler, ironinin doğasında var olan söylenilen ve kastedilen, umulan ve olan arasındaki tezatlıklara dayalı durumların varlığı (Lucariello, 2007) açısından değerlendirilmiş; sözel veya durumsal ironiye yer verip vermedikleri araştırılmıştır. İronin değerlendirilmesi için öykü bütüncül olarak ele alınmış, gelişen tüm olaylar sonucunda ancak öykünün sonucunda anlaşılan ve yazarın yalnızca okuyucuya hissettirdiği fakat öykü kahramanlarının bilgi sahibi olmasının mümkün olamayacağı ironik durumlar da göz önünde bulundurulmuştur.

Güvenirliği sınamak için ironi varlığı öykülerin en az %40'ında (22 öykü) ikinci bir kodlayıcı tarafından bağımsız olarak kodlanmıştır. Yanlış kanı güvenirlik çalışmasındakine benzer şekilde araştırmacı tarafından kodlayıcının bilgisi

olmaksızın ironi içeren öykülerin belirli bir oranda (10 öykü) yer aldığı 22 öykü güvenirlik çalışmasına dahil edilmiştir.

Kodlama öncesinde kodlayıcı sözel ve durumsal ironi ile ne kastedildiği konusunda bilgilendirilmiş, durumsal ironi içeren ve araştırmada yer almayan iki öykü ve ayrıca sözel ironinin ne olduğunu açıklayan örnekler incelenerek tartışılmıştır. Gözlemciler arası güvenirlik puanlarının hesaplanmasında aşağıdaki formül kullanılmıştır:

[görüş birliği olan öykü sayısı / (görüş birliği+ görüş ayrılığı öykü olan sayısı)]x100

Öykülerde ironi içeren durumların varlığına dair güvenirlik puanı %100 olarak bulunmuştur.

3.4.2.4 Öykülerde Yer Alan Resimlerin İncelenmesi

Kitaplarda yer alan resimlerin incelenmesinde iki ayrı özellik üzerinde durulmuştur. Bunlardan birincisi, bulunduğu sayfada yer alan metinde sözü edilen durumla ilişkili olarak resimlerin kahramanların içsel durumlarına dair ipuçlarını aktarmakta metinle uyumlu olup olmadığı; ikincisi ise, kitabın genelindeki resim sayısı ve/veya düzeninin yeterliliğidir.

Kitapların her sayfasında kahramanların içsel veya zihinsel durumlarıyla bağlantı kurulabilecek bir içerik olmaması nedeniyle, metinle uyumluluğa dair incelemede her kitaptan yalnızca belirli resimler değerlendirme kapsamına alınmıştır. Bu resimler araştırmacı tarafından önceden belirlenmiştir. Resme eşlik eden metinde ağırlıklı olarak varlığını hissettiren bir zihinsel durumun var olduğu resim sayısı 258 olarak belirlenmiş ve metin ile resim arasında zihinsel durumları aktarma açısından bir uyumun olup olmadığı kitaplardaki resimler üzerinde incelenmiştir. Daha sonra her bir kitaba bir bütün olarak bakılarak resim sayısı ve düzeninin öykünün zihinsel boyutunu aktarmaya yeterli olup olmadığı değerlendirilmiştir. Bir kitap, hem

içerisinde tek tek incelenen resimlerin çoğunda (en az yarısından bir fazlasında) metin-resim uyumu mevcut olduğu hem de kitabın bütününde resim sayısı ve düzeni yeterli görüldüğü takdirde uygun olarak nitelendirilmiştir.

Resimler, metnin varlığı göz önüne alınarak değerlendirilmiş, çocuğun resimleri öykü kendisine anlatılır veya okunurken izleyeceği düşüncesinden hareket edilmiştir. Dolayısıyla kitaplara, eğer öykü metni var olmasaydı, tek başlarına resimler öyküyü anlatmaya yeter miydi düşüncesiyle yaklaşılmamıştır. Tek tek bakılan resimlerde, metin ile resim arasında birebir uyum şartı aranmamıştır. Birebir uyum, örneğin metinde bir karakter için "kızmış" ifadesinin kullanılırken resmin de bu kızgınlığı yansıtması şeklinde açıklanabilir. Ancak pek çok zihinsel durum için, resme yansıyacak bu kadar net bir görsel ifadenin var olmayabileceği düşünülerek daha geniş bağlamda bir uyumun da kabul edilmesine karar verilmiştir. Böylece, metinde sözü edilen içsel durumu birebir betimlemese de, resim genel olarak bu duruma yakın veya ilişkili bir durumu yansıtıyorsa uyumlu sayılmıştır. Örneğin huzursuzluk, tedirginlik, yalnızlık gibi durumlar mutsuzluk ifadesiyle resmedilirken; beğenme, coşku, istediğinin olması gibi olumlu durumların mutlu ifadelerle betimlenmesi halinde resim ve metin uyumlu olarak değerlendirilmiştir. Resimler metinde baskın şekilde yer alan zihinsel durumlara dair herhangi bir bilgi vermiyor veya resmin aktardığı bilgi ile metin arasında bir çelişki bulunuyorsa, bu resimler uyumsuz kabul edilmiştir.

Bir kitap, resimleri açısından uyumlu ve yeterli bulunduğu takdirde uygun olarak kodlanmıştır. Bu iki şartın da aranmasının nedeni, bazen herhangi bir sayfadaki metne eşlik eden resimler uyumlu olarak nitelendirilse bile, kitabın genelindeki resim sayısının kahramanların planları, düşünceleri, duyguları gibi zihinsel durumlarını konu ile ilişkilendirmekte yetersiz kalması veya zihinsel nedenselliklerin anlaşılmasına yetmemesidir. Dolayısıyla, tek tek uyum açısından uyumlu resimler içeren bir kitap, resimlerin genel olarak yeterliliği açısından bakıldığında yetersiz kalabilir. Örneğin bir kitapta herhangi bir zihinsel durumun baskın olarak öne çıktığı sayfa sayısı ve dolayısıyla uyum açısından değerlendirilen resim sayısı az olabilir, ancak kitabın diğer sayfalarında pek çok zihinsel duruma

birden yer verilen uzun metinler bulunabilir. Bu sayfalar, baskın bir zihinsel durum bulunmayışı nedeniyle resim açısından incelenemeyeceği için, incelenmiş olan resimlere bakarak kitabın resimler açısından uygun olduğuna dair yanlış bir kanı oluşabilir. Oysa öykü içinde önemi olan pek çok duruma dair hiçbir resim içermeyen böyle bir kitap, aslında resim sayısı açısından yetersiz bir kitaptır. Bu gibi durumlarda oluşabilecek hatalı yargıların önüne geçmek için, kitaplar resim uygunluğunun yanı sıra resimlerin sayı ve konum olarak yeterliliği de göz önüne alınarak değerlendirilmiştir.

Güvenirliği sınamak için, ikinci bir değerlendirmeci tarafından kitapların, rastgele seçilen en az %20'si (11 kitap) incelenmiş ve kitaplar resimleri açısından uygun veya uygun değil olarak değerlendirilmişlerdir. Güvenirlik çalışması öncesinde araştırmada yer almayan 4 kitap incelenerek, değerlendirmecinin nelere dikkat etmesi ve uygunluk kararını hangi unsurları göz önünde bulundurarak vermesi gerektiğini anlaması sağlanmıştır. Gözlemciler arası güvenirlik puanlarının hesaplanmasında aşağıdaki formül kullanılmıştır:

[görüş birliği olan kitap sayısı / (görüş birliği+ görüş ayrılığı kitap olan sayısı)]x100

Kitaplardaki resimlerin öykünün zihinsel boyutunu aktarmadaki uygunluğuna dair güvenirlik puanı %90,90 olarak bulunmuştur.

BÖLÜM 4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırmanın alt amaçlarına yönelik yapılan incelemelerden elde edilen verilerin analiz sonuçlarına ve yorumlanmasına yer verilmiştir. Ardından, elde edilen bulgular araştırma amacı, alanyazındaki bulgular ve yorumları doğrultusunda tartışılmıştır.

4.1. Öykülerde Yer Alan Zihinsel Durum İfadelerine Dair Nicel Bulgular

İncelenen öykülerde içsel durum dilinin saptanması için, her öyküde yer alan içsel durum ifadeleri gruplanarak sayılmış; zihinsel durum diline dair nicel ve nitel bilgiler irdelenmiştir. Kitaplar içinde zihinsel ifadelerin kapladığı yeri anlayabilmek, öykülerin içerdiği sözcük sayılarının bilinmesini gerektirdiği için kitapların sözcük ve cümle sayıları da belirlenmiştir.

İncelenen 53 kitapta toplam 3195 cümle bulunmaktadır; kitap başına düşen ortalama cümle sayısı 60,28'dir. Kitapların ortalama olarak 427,37 sözcükten oluştuğu ve bir cümlenin ortalama 7,08 sözcük içerdiği görülmüştür.

Zihinsel durum ifadelerinin sayımı esnasında ifadeler bilişsel durum ifadeleri, duygu ifadeleri, ahlaki/toplumsal yargı/yükümlülük ifadeleri, istek/irade/yapabilirlik ifadeleri ve algı ifadeleri olarak işaretlenmiştir. Bu gruplardan ilk dördü içerisinde yer alan ifadelerin toplam sayısı, her bir kitaptaki zihinsel durum dili sıklığını belirtmektedir. Tablo 2'de her bir kitapta yer alan içsel durum ifadelerine dair nicel veriler sunulmaktadır. "Zihinsel durum dili %" sütunu, her bir öyküde tüm sözcükler içerisinde zihinsel durum gönderimlerinin hangi yüzdelik oranında yer aldığını belirtmektedir.

Tablo 2. Farklı Gruplarda Yer Alan İçsel Durum İfadelerinin Sayıları Ve Öykü İçerisinde Zihinsel Durum İfadelerinin Yüzdelik Oranları

No	İçsel Sözler						
		Zihinsel Durum Dili				Zihinsel Durum Dili Toplamı	Zihinsel Durum Dili %
	Algı	Biliş	Duygu	Ahlaki/ Sosyal	İstek/ İrade/ Yapabilme		
1	4	17	5	3	1	26	4,96
2	4	4	1	0	0	5	2,29
3	4	16	7	0	2	25	5,64
4	4	19	10	1	5	35	4,67
5	15	17	10	1	0	28	5,74
6	3	4	1	0	0	5	1,23
7	9	2	7	2	0	11	3,61
8	21	23	18	4	3	48	8,30
9	11	23	11	2	6	42	6,88
10	1	19	8	2	3	32	6,46
11	4	9	14	5	4	32	5,85
12	4	4	8	2	1	15	4,93
13	9	14	16	2	2	34	6,14
14	1	18	11	1	3	33	8,33
15	8	9	25	3	2	39	6,86
16	3	7	6	0	0	13	7,97
17	2	7	17	2	3	29	8,35
18	9	25	13	3	0	41	4,80
19	2	10	7	3	5	25	7,50
20	3	13	14	1	7	35	6,98
21	1	9	8	0	4	21	6,93
22	4	34	15	3	4	56	6,85
23	3	8	3	0	1	12	5,35
24	3	18	14	3	9	44	7,69
25	5	6	10	1	11	27	8,94
26	3	30	12	1	4	47	8,96
27	5	14	8	1	1	24	8,39
28	2	12	10	0	5	27	6,26
29	4	14	22	2	5	43	5,91
30	0	2	0	0	1	3	1,51
31	2	30	14	2	3	49	6,30
32	3	2	8	8	2	20	8,00
33	4	2	8	0	2	12	5,47
34	5	23	14	0	5	42	5,88
35	0	15	10	3	2	30	10,30
36	5	31	13	0	2	46	5,65
37	2	1	10	0	1	12	12,90
38	2	1	7	2	4	14	6,27

Tablo 2. (devam)

No	Algı	Biliş	Duygu	Ahlaki/ Sosyal	İstek / İrade / Yapabilme	Zihinsel Durum Dili Toplamı	Zihinsel Durum Dili %
39	3	12	8	2	2	24	5,42
40	3	3	7	0	3	13	5,05
41	5	19	15	2	7	43	11,46
42	4	15	9	1	5	30	7,81
43	4	4	10	0	1	15	5,33
44	5	22	18	3	5	48	9,83
45	5	9	8	1	5	23	6,08
46	1	14	4	5	1	24	9,75
47	4	9	11	0	2	22	4,83
48	5	16	4	0	2	22	5,58
49	7	18	21	6	3	48	6,68
50	0	3	2	0	1	6	4,83
51	3	10	15	1	6	32	8,53
52	2	7	3	1	1	12	4,41
53	4	8	8	1	1	19	5,93
Topl.	**229**	**681**	**538**	**86**	**158**	**1463**	

Elli üç kitapta toplam olarak 1463 zihinsel durum ifadesi yer almaktadır. Kitaplardaki tüm sözler içerisinde zihinsel durum sözcükleri yüzde %6,46 değerinde bir yer kaplamaktadır. Cümle sayısı ve zihinsel durum ifadelerinin sayısı arasındaki orana bakıldığında, kitaplarda ortalama olarak her 2,32 cümlede bir, zihinsel durumlara gönderimde bulunulduğu görülmüştür.

Araştırmada, zihinsel durum ifadeleri arasında sayılmamasına karşın, algı belirten sözler de göz önüne alınmıştır. Tüm öyküler içerisinde 229 adet algı belirten ifadeye rastlanmıştır. Algı ifadelerinin zihinsel olmasa da içsel bir yönünün bulunması ve zihinsel durumlar üzerinde etkili bir nitelikte olmaları bu sözleri dikkate değer kılmaktadır. Zihinsel durum ifadelerinin bilişsel durum ifadeleri, duygu ifadeleri, ahlaki/sosyal yargı/yükümlülük ifadeleri ve istek/irade/yapabilirlik ifadeleri alt grupları içerisindeki dağılımına bakıldığında bilişsel durum ve duygu ifadelerine daha fazla rastlandığı, bunu sırasıyla istek/irade/yapabilirlik ve ahlaki/sosyal yargı ve yükümlülük ifadelerinin izlediği görülmektedir (Tablo 2 ve 3). Tablo 3'te her bir gruptaki zihinsel durum ifadelerinin öyküler içerisindeki en az, en çok ve ortalama sayıları ile standart sapma değerleri verilmektedir.

Tablo 3. Zihinsel Durum İfadesi Sayılarının Gruplara Göre Ortalama Değerleri

İfade Türü	Min.	Max.	Ortalama	Standart Sapma
Bilişsel	1	34	12,84	8,45
Duygu/Duygulanım	0	25	10,15	5,57
İstek/İrade/Yapabilirlik	0	11	2,98	2,38
Ahlaki/Sosyal Yargı/Yükümlülük	0	8	1,62	1,72
Tüm Zihinsel İfadeler	3	56	27,60	13,53

Normal dağılım göstermediği Kolmogorov-Smirnov testi ile sınanan ($p<0,05$), Ahlaki/Sosyal Yargı/Yükümlülük grubu için ise ortanca değeri 1,00 ve çeyrekler arası aralık değeri 2,50 olarak bulunmuştur.

İnceleme esnasında farklı gruplar altında ele aldığımız ifadelerin, tüm zihinsel durum ifadeleri içerisinde gruplara göre dağılımını görebilmek için her bir grubun zihinsel durum ifadeleri arasında hangi yüzdeliklerde yer kapladığına bakılmıştır. Aynı zamanda her bir grupta yer alan ifade çeşidi sayıları belirlenmiş ve Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Gruplardaki İfadelerin Zihinsel Durum İfadeleri İçerisindeki Yüzdelik Oranları Ve İfade Çeşidi Sayıları

	Biliş	Duygu	İstek/ İrade/ Yapabilme	Ahlaki/ Sosyal
Zihinsel Durum İfadeleri İçindeki %	%46,55	%36,77	%10,80	%5,88
İfade Çeşidi Sayısı	124	91	27	43

İfade çeşidi sayısı, öyküler içerisindeki farklı niteliklerdeki zihinsel durum ifadelerini belirtmektedir. Dolayısıyla, aynı ifadeye kaç kez rastlandığını değil, belirtilen grup altında kaç farklı ifadenin öykülerde kullanıldığını göstermektedir. Bu, çocuğun birbirlerinden farklı olarak nitelendirilebilecek kaç yeni ifadeyle karşılaştığını görebilmek için yapılmış bir çeşit gruplamadır ve anlam ve söyleniş olarak yakın ifadeler birlikte ele alınmışlardır.

Öyküler içerisinde yer verilen ve bilişsel durum ile ilişkili olduğu düşünülen ifadeler Tablo 5'te görülmektedir. Toplam başlığı altında verilen değerler, belirtilen ifadeye 53 öykünün tamamında kaç kez rastlandığını; öykü sayısı ise ifadenin kaç farklı öyküde geçtiğini belirtmektedir.

Tablo 5. Öykülerde Geçen Bilişsel Durumlarla İlişkili İfadeler

İfade	Bağlam örneği / Yer Aldığı Öykü No ( )	Topl.	Öykü Sayısı
Düşünmek / Düşünce	"daha hızlı hareket edebileceğini düşündü" (42) "sahibinin bu düşüncesini anlayan eşek" (27)	45	21
Fikir	"size fikrimi söylerdim" (46) "ikisi de aynı fikirde birleşiyor" (39)	6	5
Aklına/Akıl (gelmek/ düşmek/olmak/ geçirmek/etmek takılmak)	"aklına çok sevdiği arkadaşı obur sincaba hediye etmek geldi" (14) "aklında çikolatalı puding vardı" (24) "onlara katılmayı aklından bile geçirmedi"(29) "aklıma takılan bir soru vardı" (34)	20	14
Aklı karışmak	"şimdi aklımı karıştırmayın" (9)	1	1
(Aklı) başında olmak/gelmek	"benim aklım başımda" (27) "onu kaynar suyla haşlayalım da aklı başına gelsin" (36)	2	2
Aklını kaçırmak	"sen aklını kaçırdın galiba" (27)	1	1
Akıl / Aklısıra	"ben seni aklımla yendim" (27) "..aklı sıra aslana dalkavukluk yapacakmış" (46)	2	2
Akıllı	"benim akıllı oğlum" (20) / "akıllı minik"(1))	2	2
Zeki / Zeka	"pek de zeki"	2	2
Kuşkulanmak	"..'dan kuşkulanan komşusu" (1)	1	1
Şüphelenmek	"bir şüphe düştü içine birden" (4)	1	1
Suç atfetmek	"suçu o sırada şeker satın almakta olan adamda aramış" (8)	1	1
Bilmek / Bilmiş	"kendi gücünü bilmek gerekir" (4) "farenin yerini biliyorum" (5) "Pus en bilmişleri" (41)	40	22
Bilgelik	"içlerindeki en bilge cüce…dedi" (5) "başını bilgece sallayarak…" (9)	2	2
Haberi (olmak)	"bu kış sert geçecekmiş haberin olsun" (13)	2	2
Anlamak / Anlam vermek	"bunun bir baykuş olduğunu hemen anladı" (13) "yarışı yitirmek üzere olduğunu anlamış" (27) "anlaşılan bugün pantolon bitmeyecekti" (14) "bu işe bir anlam veremeyerek" (1)	29	19
Anlaşmak	"az sonra uyuyoruz, anlaştık mı?" (15)	2	2
Uzlaşmak	"yıldızları izlerken bile uzlaşamıyorlar" (39)	1	1

Tablo 5. (devam)

İfade	Bağlam örneği / Yer Aldığı Öykü No ( )	Topl.	Öykü Sayısı
Kabul etmek *(öneriyi/isteği)*	"teklifi kabul etmek zorunda kaldılar" (45)	5	5
Razı	"Keloğlan bu şarta razı olmuş" (36)	2	2
Onaylamak	"haklısın, diye onayladı babam" (22)	1	1
Vazgeçmek	"Bremen'e gitmekten vazgeçmişler" (28)	6	5
Haklı bulmak	"haklısın" *(görüşüne katılma anl.)* (22)	1	1
Önermek	"bazılarını kız kardeşine verebilirsin, diye önerdi" (24)	1	1
Tercih	"ben basit ve sakin hayatımı bu gösterişe tercih ederim" (16)	1	1
Seçmek	"saklanmak için sobe yerine en yakın yeri seçerdi" (29)	2	2
Görmek *(anlamak anlamında)*	"bizden bir çuval altın istemek ne demekmiş görsün" (36)	1	1
Fark etmek	"birden gölün yakınında olduğunu fark etti" (4) "olan bitenin farkına varınca" (19)	18	13
Öğrenmek / Öğretmek	"buğdayları sakladığı yeri öğrendi" (1) "ben sana ne yapacağını öğretirim" (21)	13	1
Açıklamak	"buna yuva yapma deniyor diye açıkladı babam" (22)	3	3
Kandırmak	"kandırdım diye bağırarak kaçıp gitti" (4)	2	2
Tuzağa (düşmek /düşürmek)	"kurdun tuzağına düşen yavrular, sonunda kapıyı açmışlar" (52) "ikisini de tuzağa düşürebilmek için çok kurnazca davranmalıyım (18)	2	2
Oyun kurmak	"kafasında hemen bir oyun kurup, doğruca Obur'un evine gitti" (1)	1	1
Oyuna gelmek	"bu kez oyuna gelmedi" (18)	1	1
Aptal yerine konmak	"hem de şimdi böyle aptal yerine konulmazdın" (1)	1	1
Yalan	"söylediği yalanlardan dolayı" (5)	1	1
Atmak (palavra)	"devleri korkuttuğunu anlayınca iyice yüksekten atmaya başlamış" (36)	2	1
Gibi yapmak	""martı düşünür gibi yaptı" (31)	2	2
Kurnaz	"siz en iyisi kurnaz tilkiye gidin" (9)	6	4
Uydurmak	"çok komik bir oyun uydurmuştu" (24)	1	1
Plan / Plan yapmak	"her şey plana uygun" (41) "hırsızları evden kaçırmak için bir plan yapmışlar" (28)	9	7
(Kendi kendine / İçinden) demek	"… diye içinden geçirdi" (21) "nasılsa son anda hedefe varırım, diyormuş kendi kendine" (27)	7	7

Tablo 5. (devam)

İfade	Bağlam örneği / Yer Aldığı Öykü No ( )	Topl.	Öykü Sayısı
Emin	"ben eminim, onu gördüm" (15)	3	3
Kanıtlamak	"ikisi de haklı olduğunu kanıtlamaya çalışıyor" (39)	1	1
Bahse girmek	"kuşların tatlı cıvıltılarını bile duymadığına bahse girerim" (18)	1	1
Mutlaka	"mutlaka o kaçırmıştır" (5)	3	2
Kesinlikle	"kesinlikle çok hoşlarına gider" (35)	2	2
Aslında	"Hansel o anda yaşlı kadının aslında bir cadı olduğunu anlamış" (53)	5	5
Gerçekten	"gerçekten mi diye sordum hayretle" (34)	9	7
Doğru / Gerçek	"doğruyu söylediğin için gurur duyuyorum" (35) "annem senin çok iyi yüzdüğünü söylemişti, doğru mu?" (21) "tırtılların başına gerçekte ne geldiğini öğrenmiş olacaktı" (3)	17	13
Demek (ki)	"demek ki bazen küçük olmak işe yarıyor" (25) "demek her varlığın ayrı bir görevi var" (48)	10	9
Belli ki / Besbelli	"belli ki tekrar yatmaya hazırlanıyorlardı" (15)	4	3
Değil mi ki	"değil mi ki herkesin annesi bir tane, gökteki Ay tam ona göre bir hediye!" (10)	1	1
Galiba	"çıplak olduğum için dikkat çekiyorum galiba"(47)	11	8
Belki	"belki faren de ondadır" (5)	17	10
Sanmak	"kedinin gözlerini pırlanta sanmış" (28) "sanırım Minik'in karnı aç" (12)	9	6
Sanki	"sanki geçebilecekmiş gibi, yine inin kapısından içeri girmeye çalışıyordu"	2	2
Gibi gelmek	"az ilerde daha güzeli var gibi geliyor"(18)	1	1
Yerinde olmak	"sen minik tavşanın yerinde olsan.." (14)	1	1
Farz etmek	"farz edelim, bu bezelyeler yeşil elma aromalı şekerler olsun" (20)	1	1
Saymak	"yarışa geç başlamayı marifet sayarak.." (27)	1	1
Kim bilir	"kim bilir annem beni ne kadar merak etmiştir" (9)	2	2
Düşlemek	"bir deniz fenerinde yaşadığını düşler dururdu" (13)	2	2
Düş / Rüya	"benim düşüm uykuya dalmak" (26)	16	3
Rüya görmek	"galiba sen canavarı rüyanda gördün" (15)	8	6
Hayal etmek	"ay'da yaşamayı hayal etmiş" (48)	3	3
İlgilenmek / İlgi	"onlarla ilgilenmekte şu anda"(44) "banyolar mı varmış, diye ilgiyle sordu" (47)	5	5
İlginç	"bu ilginç şeyin ne işe yaradığını merak etti" (23)	1	1

Tablo 5. (devam)

İfade	Bağlam örneği / Yer Aldığı Öykü No ( )	Topl.	Öykü Sayısı
Aldırış etmek	"baktı ki güneş, küçük ayının hiç aldırdığı yok" (4)	1	1
Bana ne	"istediğin kadar yat, bana ne" (4)	1	1
Önem vermek / Önem	"iyileştin ya, bizim için önemli olan bu" (44)	2	2
Dikkat	"dikkatle onları gözlüyordu" (12) "çok dikkatli olurum" (18)	12	12
Dalmak	"oyun oynamaya daldı" (20)	1	1
(Kendini) vermek	"adam işine vermişti kendisini" (31)	1	1
İncelemek	"gökyüzünü incelemeye başlamış"/ "ay'ı dikkatle incelemiş" (48)	2	2
Bulmak *(çözüm, çare)*	"bir çözüm bulmalıyım buna" (47) "hemen bir çare bulmalıyız" (41)	5	5
Çözmek	"bilmeceyi çözdük" (31)	1	1
Karar vermek	"tekrar okula gitmeye karar vermiş" (8)	13	13
Kararlı / Ciddi olmak	"gizemi çözmeye kararlıydı" (3) "bakmış ninesi ciddi" (36)	2	2
Bence	"bence…yap, doğrusu bu dedi" (1)	1	1
Sence	"sence ne yapmalıyım?" (1)	1	1
Ona kalsa	"ona kalsa uyku dediğin zaman kaybı" (50)	1	1
İnanmak	"inanmazsanız üstündeki yazıya bakın" (36)	5	5
Gözlerine inanamamak	"bahçeye çıktığında gözlerine inanamadı" (29)	1	1
Şaşırmak	"kral kedinin konuşmasına çok şaşırmıştı" (45)	29	19
Ağzı açık kalmak	"devlerin ağzı bir karış açık kalmış" (36)	1	1
Şaşkınlık	"hayvanlar şaşkınlıkla ona bakıyorlarmış" (25)	12	10
Hayret	"tilkinin zekası karşısında hayret etmiş" (46)	4	3
Sürpriz	"sana çok güzel bir sürprizimiz var" (43)	5	5
Merak	"bu sarayda kimin yaşadığını merak edermiş" (32)	13	10
Acaba	"acaba canım yanar mı?" (40)	11	9
Bakalım	"bakalım beğenecek misin?" (14)	1	1
Saçma	"minik maymunun bu saçma sapan konuşması aslanı çok sinirlendirmiş" (46)	1	1
Acayip	"işte bu, bana daha da acayip geldi" (34)	2	2
Tuhaf	"tuhaf bir duyguya kapıldı" (18)	3	2
Abartmak	"kuzeni abartmamıştı"(16)	1	1
Küçümsemek	"onun herkesi küçümsediğini görünce" (27)	3	2
Sezmek	"büyükanne onun niyetini sezdi" (18)	1	1
Niyet	"yemek yemeye hiç niyeti yoktu" (20)	3	3
Amaç	"amacı komiklik yapmak değildi" (47)	1	1

Tablo 5. (devam)

İfade	Bağlam örneği / Yer Aldığı Öykü No ( )	Topl.	Öykü Sayısı
Unutmak	"sana verdiğim sözü unutmadım" (14)	15	10
Hatırlamak	"bal peteklerinin yerini hatırlayamıyorum" (51)	5	5
Anımsamak	"birden anımsadı, yün çorabının tekini oyuncak ayısının başına geçirmişti" (29)	1	1
Tanımak / Tanışmak	"diğer tavşanlar da o köpeği tanıyordu" (49) "adam şemsiyesini tanıyamayacak" (31) "bir kirpiyle tanıştım" (9)	21	14
Ders vermek	"ona çok güzel bir ders verecekmiş" (19)	1	1
Meydan okumak	"çok hızlı koştuğu için her önüne gelene meydan okur, yarışmaya çağırırmış" (27)	1	1
Tartışmak	"annemle babamın tartıştığını görünce" (39)	1	1
Şart koşmak	"bir şartımız var"	2	1
Söz vermek	"söz verdi: bir daha yoldan çıkıp.." (18)	5	2
Sözünü tutmak	"Hamelin halkı bir daha asla sözlerini tutmamazlık etmemiş" (19)	2	2
Sır açmak	"sana bir sırrımı açacağım" (1)	1	1
Gizem	"bu gerçek bir gizemdi" (3)	3	1
Büyülenmek	"müzikten büyülenmiş gibi" (19)	1	1
Etkilemek / Etkilenmek	"kralı etkileyip, onunla evlenmesini sağladığı söyleniyormuş" (11) "anlattıklarından etkilenen köy faresi.." (16)	3	3
Şakalaşmak	"kara geyikle şakalaşırken" (9)	1	1
Yararlanmak *(bir durumdan)*	"onu görememesinden yararlanıp bilet parasını ödemeden otobüse atlamış" (8)	1	1
Fırsat bilmek	"bunu fırsat bilen hansel ve gretel kapıyı kilitlemişler" (53)	1	1
Neden / Niçin / Niye	"neden ağlıyorsun?" (8) "niye iki ayağımızın üzerinde yürüyoruz" (34) "niçin beni korkutuyorsun" (49)	19	10
Ne	"bu gürültü patırtı da ne?" (26)	36	21
Nasıl	"o korkunç canavarla nasıl baş ederim?" (17)	13	11
Kim	"boyalı suyu halıya kim döktü?" (35)	10	10
Nereye / Nerede	"nereye gidiyorsun?" (18)	11	7
Hangi	"hangi elimin eldiveni bu?" (29)	1	1

Bilişsel durumlara işaret eden sözler arasında en sık rastlanan ifadelerin "düşünmek" (42 kez), "bilmek" (39 kez), "ne?" (34 kez), "şaşırmak" (29 kez) ve "anlamak" (28 kez) olduğu görülmüştür.

Öyküler içerisinde yer verilen ve duygu/duygulanım ile ilişkili olduğu düşünülen ifadeler Tablo 6'da görülmektedir.

Tablo 6. Öykülerde Geçen Duygu / Duygulanım ile İlişkili İfadeler

İfade	Bağlam örneği / Yer Aldığı Öykü No ( )	Topl.	Öykü Sayısı
Neşe / Neşelenmek	"neşe içinde zıplamış" (8) "tatlı bir ıslık sesi bile onu neşelendirmeye yeter" (37)	12	9
Sevinmek / Sevinç	"seni gördüğüme çok sevindim" (9) "içine sevinç doldu" (22) "sevinçle dans etmişler" (52)	35	23
Mutlu / Mutlu (olmak) Mutluluk	"çok oyuncağı olduğu için mutluydu" (24) "gülümsüyordu artık mutlulukla" (13) "mutlu bir hayat sürüyorlarmış" (48)	30	21
Memnun	"bu teklife çok memnun olmuş" (28)	4	4
Hoşnut	"bu yanıttan hoşnut olan aslan" (46)	1	1
Beğenmek	"onun için bulduğum şeyi beğenmedi" (26)	8	3
Harika	"çikolata için o gece harikaydı" (47)	3	2
Muhteşem	"gerçekten de her şey muhteşemdi" (16)	2	2
Şahane	"bizim şahane yıldızımız" (39)	1	1
Hayranlık	"fenere hayranlıkla bakar" (13)	3	3
Zevk (almak) / Zevkle	"istediği her şeyi zevkle yedi" (23) "bu güzelliklerden zevk alıyordu" (42)	2	2
Başı dönmek (*çok beğenmek*)	"güzelliği başını döndürmüş" (11)	1	1
Keyifle / Keyfi yerinde	"keyifle dinledi değirmencinin öyküsünü" (13) "dedesinin keyfi yerinde" (37)	4	3
Huzur	"huzur içinde uyumuşlar" (53)	3	3
Rahat / Rahatsız/ Rahatlamak	"artık içleri rahat" (41) "kuş rahatladı" (44)	7	6
Sakin	"önce bir sakin ol" (44)	1	1
Telaş / Telaşlanmak	"onun bu telaşını gören kelebek" (9) "bunu duyunca iyice telaşlanmış" (36)	7	5
Sevgi / Sevmek	"en sevdiği çörek" (5) "yeterince sevgi var bu evde" (22)	44	28
Aşık olmak	"ama biz birbirimize aşık olduk" (39)	2	1
Kalbini çalmak	"prensesin kalbini çalmakta zorlanmadı" (45)	1	1
Kalbini aydınlatmak	"onun kalbini gerçekten aydınlatabilen tek kişi ben olduğum için" (39)	1	1
Hoşlanmak / Hoşuna gitmek	"patırtı gürültüden hiç hoşlanmaz" (37) "bir demet çiçek götürsem hoşuna gider, diye düşündü" (18)	7	7

Tablo 6. (devam)

İfade	Bağlam örneği / Yer Aldığı Öykü No ( )	Topl.	Öykü Sayısı
Bayılmak	"zıplamaya bayılırım" (43)	5	5
Hissetmek (*kendini*)	"kendini pek iyi hissetmiyordu" (7) "kendini suçlu hissediyor" (41)	2	2
İyi/Hoşça vakit geçirmek	"tüm öğleden sonra hoşça vakit geçirdi" (47)	2	2
Eğlenmek/Eğlenceli	"dedem çok eğlendi" (34) "koşmak çok eğlenceli" (43)	7	7
Komik / Gülünç	"durumları çok komikti" (9) "gülünç kediler" (47)	7	4
Coşku	"coşkuyla el çırpar" (37)	2	1
Heyecanlanmak / Heyecan	"babasıyla çalışacağı için heyecanlıydı"(24) "anne dedim heyecanla" (33)	13	10
Üzülmek / Üzgün / Üzüntü	"ayı buna çok üzülmüş" (25) "çok üzgün bir halin var" (28) "kedi üzüntüyle..demiş" (28)	25	15
Keder	"değirmenci kederle birkaç mum yakardı" (13)	1	1
Endişe	"ya öğretmen beni tahtaya kaldırırsa diye endişeliymiş" (8)	4	3
Dert	"dertlerini anlatmaya karar vermişler" (17)	1	1
Sıkılmak / Sıkıntı / Sıkıcı bulmak	"bugün ne kadar sıkıntılıyım" (18) "ne sıkıcı, dedim" (22)	15	7
Bunalmak	"ben de azıcık bunaldım" (36)	1	1
Umutsuz	"umutsuzca iç geçirdi" (29)	1	1
Çaresiz	"çaresiz, Avcı Baykuş'un oturduğu ağaca gittiler" (9)	1	1
Acımak (*birine)*	"halime acıdı" (31)	1	1
Yazık	"çok yazık, Calliou kaybolmuş" (24)	1	1
Özlemek	"lunaparka gitmeyi ne de çok özlemişti"(43)	2	2
Dayanamamak	"bu dayanılmaz bir hal aldı" (19)	1	1
Canına yetmek	"küçük oğlanın canına yetmişti" (10)	1	1
Cesaretlenmek Cesaretini toplamak	"birden cesaretlendi" (21) "bütün cesaretini topladı" (49)	4	4
Pişman	"içini bir pişmanlık kapladı" (35) "ellerini yıkamadığına pişman olmuştu" (43)	3	3
Utanmak / Utangaç	"kirli ellerine baktı, utandı" (43) "utangaç "utangaç gülümsedi" (44)	2	2
Hayal kırıklığı	"hayal kırıklığına uğramış gibi bakıyordu" (22)	1	1
Güvenmek / Güven	"annem doktoruma güvenebileceğimi anlattı" (40)	4	4
Kendinden emin	"kendinden emin adımlarla hedefe doğru yürüyormuş" (27)	1	1

Tablo 6. (devam)

İfade	Bağlam örneği / Yer Aldığı Öykü No ( )	Topl.	Öykü Sayı
Alışmak	"annesinin yokluğuna alışamadan.." (11)	3	2
Kıyamamak	"Pamuk Prensese kıyamamışlar" (11)	1	1
Bağışlamak	"belki kendimi bağışlatabilirim" (4)	1	1
Sabırsızlık	"sabırsızlıkla annesinin yanında bekliyordu" (14)	3	3
Doymak *(birisine)*	"kızına doyamadan" (11)	1	1
Gurur / Gurur duymak	"babasıyla gurur duymuştu" (24) "ormanda gururla dolaşırdım" (25)	6	5
Onur duymak	"size..yı sunmaktan onur duyarım" (45)	1	1
Övünmek	"kendisiyle çok övünen bir tavşan varmış" (27)	3	1
Böbürlenmek	"keloğlan böbürlenerek cevap vermiş" (36)	1	1
Ciddi	"okula gidiyormuşsun gibi ciddi ciddi yürüyorsun" (18)	1	1
Kızmak / Sinirlenmek / Öfkelenmek	"bu kez daha çok kızdı" (4) "anne tavşan sinirlenerek …dedi" (35) "çok öfkeli görünüyordu" (49)	22	13
Çıldırmak *(çok kızmak anl.)*	"bu cevap adeta çıldırtmış kötü kalpli kraliçeyi" (11)	2	1
Kendinden geçmek	"kendilerinden geçmiş bir şekilde mutlu görünüyorlardı" (3)	1	1
Nefret (etmek)	"kovalamaca oynamaktan nefret ederdi" (29)	1	1
Çekinmek	"önce biraz çekinmiş onlardan" (11) "karnım aç değil anne dedi çekine çekine" (20)	3	3
Korkmak / Korku / Korkutmak	"gece olunca korkarım ben" (9) "artık korkusu geçmişti" (21) "devleri korkuttuğunu anlayınca" (36)	41	18
Ürkmek	"ürkerek değirmenciye baktı" (13)	2	2
Yüreği küt küt / hızla atmak	"yüreği küt küt atıyordu" (15)	5	2
Gülmek	"arkasından bakıp gülüyormuş" (27)	18	13
Gülümsemek	"gülümsüyordu artık mutlulukla" (13)	12	9
Kahkaha atmak	"mikrop ailesi karnında kahkahalar atıyor" (43)	1	1
Gözleri parlamak	"ikisinin de gözleri parlıyor" (41)	1	1
Ağlamak	"annemi istiyorum, diye ağlıyordu" (9)	21	12
Gözleri dolmak	"değirmencinin gözleri doldu" (13)	2	2
Mızmızlanmak	"ama ben henüz çikolatalı pudingimi bitirmedim diye mızmızlandı" (24)	1	1
Söylenmek	"kardan fare yapmama gerek kalmadı diye söylendi" (29)	1	1
Sızlanmak	"hayat böyle bir şey işte, diye sızlandılar" (49)	1	1

Tablo 6. (devam)

İfade	Bağlam örneği / Yer Aldığı Öykü No ( )	Topl.	Öykü Sayı
Somurtmak	"somurtarak merdivenden çıktı" (24)	1	1
(Yüzünü) Buruşturmak	"yüzünü buruşturarak içeri girmiş" (46)	2	2
Surat asmak	"asma suratını" (34)	1	1
Bağırmak	"korkuyorum, diye bağırdı" (15) "getirin şu altınları artık, diye bağırmış"(36)	10	6
Haykırmak	"haykırarak dışarı fırladı" (18)	2	2
Çığlık atmak	"fare görüp çığlık attığını söylemişti" (5)	3	3
İnlemek	"acı acı inliyordu" (20)	1	1
İç geçirmek / İç çekmek	"umutsuzca iç geçirdi" (29)	2	1
Oh çekmek	"bir oh çekti derinden" (10)	1	1
Öpmek / Öpücük kondurmak	"onu öpmüş" (8) "yanağına bir öpücük kondurdu" (5)	13	10
Güzel *(duygu ifadesi olarak)*	"görünmez olmak hiç güzel değil" (8)	1	1
Şanslı (*kendini şanslı hissetmek*)	"ben çok şanslı ve mutlu bir tavşanım" (40)	1	1
Okşamak	"Can Şeker'in kafasını okşadı" (12)	3	3
Sarılmak	"yavrusuna sarıldı" (51)	10	8
El çırpmak	"coşkuyla el çırpar" (37)	4	4
Şefkat	"şefkatli kucağı gibi sıcacık" (10)	1	1

Duygu/Duygulanım işaret eden sözler arasında en sık rastlanan ifadelerin "sevgi/sevmek" (44 kez), "korku/korkmak" (41 kez), "sevinç/sevinmek" (35 kez), "mutlu/mutsuz (30 kez), "üzülmek/üzüntü" (25 kez) ve "kızmak" (22 kez) olduğu görülmüştür.

Öyküler içerisinde yer verilen ve yer aldığı bağlam içerisinde ahlaki/sosyal yargı/yükümlülük ile ilişkili olduğu düşünülen ifadeler Tablo 7'de görülmektedir.

Tablo 7. Öykülerde Geçen Ahlaki/Sosyal Yargı ve Yükümlülük İle İlişkili İfadeler

İfade	Bağlam örneği / Yer Aldığı Öykü No ( )	Topl.	Öykü Sayı
Gerekmek	"birini suçlamadan önce kanıt bulman gerekir" (1)	10	9
Doğru	"tırtıllarına en doğru şekilde bakabilmek için"(3)	2	2
Haklı	"siz kavganızda haklıydınız sayın kralım" (46)	2	2
Haksızlık	"bunun haksızlık olduğunu düşündü" (49)	1	1
Hak etmek	"hak ettiği ödülü vermiş" (19)	1	1
Yanlış	"sonra ikisi oturup düşünüyorlar, acaba yanlış mı yaptık diye" (41)	1	1
Hata	"yaptığın hatalı bir davranışı fark edip.." (35)	3	1
İzin (vermek/istemek)	"uzağa gitmesine izin verilmiyordu" (12) "annesinden izin istedi" (35)	4	4
Sorumlu	"çünkü asıl sorumlunun görünmez Tonino olduğunu bilmiyorlarmış" (8)	2	2
Suçlamak	"bütün bu olanlardan dolayı birbirlerini suçlamaya başlamışlar" (8)	1	1
Hakaret	"bir de dedeme hakaret ediyorsunuz" (8)	1	1
Dalkavukluk	"aklı sıra aslana dalkavukluk yapacakmış" (46)	1	1
Yaramaz	"seni yaramaz" (12)	2	2
Haylaz	"haylaz haylaz gülümsedi" (44)	1	1
Tembel	"küçük tini öylesine tembeldi ki" (29)	2	1
Rezalet	"bu ne rezalet" (8)	1	1
İyi / İyi kalpli	"iyi kalpli biri değilmiş" (11)	3	3
İyilik perisi	"sonunda iyilik perisi gelmiş"	4	1
Yufka yürekli	"bayan leylek ise zaten yufka yürekli" (41)	1	1
Kötü / Kötü kalpli	"gecenin kötü kalpli üç canavarı" (17)	8	4
Korkunç (*birine dair*)	"çok korkunç" (15)	1	1
Korkak / Korkusuz	"bu çayırda korkaklara yer yok" (49) "korkusuz bir tavşan" (49)	2	1
Cesur	"cesur bir çocuk olduğunu söyledi" (7)	2	2
Cadı	"yaşlı kadın aslında cadıymış" (32)	2	1
Sevimli	"sevimli, minik bir kız vardı" (18)	1	1
Nazikçe	"nazikçe eğildi baykuşun üzerine" (13)	1	1
Saygısız	"bu saygısız tavrı fark eden aslan.." (46)	1	1
Saygıdeğer	"pek saygıdeğer kralım" (46)	1	1
Önemli	"bunun senin için çok önemli bir haber olduğunu biliyoruz" (22)	2	2
Layık	"bir hediye ki, tam annesine layık" (10)	1	1

Tablo 7. (devam)

İfade	Bağlam Örneği /Yer Aldığı Öykü No ( )	Topl.	Öykü Sayı
Zavallı	"zavallı ayıcık oracıkta bayılmış" (46)	5	5
Çılgın	"çılgınsınız hepiniz" (31)	1	1
Pasaklı	"pasaklı bir köpek öfkeyle ona bakıyordu" (49)	1	1
Obur	"çok şaşırdı Obur" (1)	1	1
Açgözlü	"açgözlü Obur (1)	1	1
Kendini beğenmiş	"kendini beğenmiş tavşan" (27)	1	1
Soylu	"soylu efendim" (45)	1	1
Tuhaf	"görünüşü çok tuhaftı" (39)	1	1
Ünlü	"sen zıplamanla ünlüsün" (44)	1	1
Şanslı	"benim gibi bir abisi olduğu için çok şanslı" (22)	2	2
Normal	"senin doğumun dünyanın en normal şeyi" (38)	1	1
Düşman	"ezeli düşmanları kedilerden korkmaz olmuşlar" (17)	1	1
Özür dilemek	"özür dileyerek hak ettiği ödülü vermiş" (19)	2	2

Ahlaki/sosyal yargı/yükümlülük işaret eden sözler arasında en sık rastlanan ifadenin sosyal veya ahlaki yönü olan "gerekmek" (10 kez) olduğu, bunu kişilere dair bir yargı içeren "kötü" (8 kez) ifadesinin izlediği görülmüştür.

Öyküler içerisinde yer verilen ve yer aldığı bağlam içerisinde istek/irade/yapabilirlik ile ilişkili bir anlam üstlendikleri düşünülen ifadeler Tablo 8'de görülmektedir.

Tablo 8. Öykülerde Yer Alan İstek/İrade/Yapabilirlik İle İlişkili İfadeler

İfade	Bağlam örneği / Yer Aldığı Öykü No ( )	Topl.	Öykü Sayı
İstemek / İstek	"hemen giymek istiyorum" (14) "kedinin isteklerini hemen yerine getirdi" (45)	85	39
Canı istemek	"benim canım da banyo yapmak istiyor" (21)	1	1
Can atmak	"denize gitmek için can atıyorlardı" (35)	2	2
Dilek	"böylece öğrenmiş oldu değirmencinin dileğini" (13)	6	2

Tablo 8. (devam)

İfade	Bağlam örneği / Yer Aldığı Öykü No ( )	Topl.	Öykü Sayı
İçinden gelmek	"içimden oyun oynamak bile gelmiyor" (40)	1	1
(-maya) Çalışmak	"ulaşmaya çalışacağız yanına" (44)	13	9
(-maya) Uğraşmak	"ne kadar uğraştıysa da…" (4)	2	1
Altından kalkmak	"pek zor olmalı kalkmak bu işin altından"(10)	1	1
Başa çıkabilmek	"güneşle kim başa çıkabilir?" (4)	1	1
Güçlükle	"saklandığı yerden güçlükle çıktı" (24)	2	2
Baş etmek	"o korkunç canavarlarla nasıl baş ederim?" (17)	1	1
Başarmak	"belki böylece seni sırtımdan indirmeyi başarabilirim" (9)	5	4
Elinden gelmek	"elimizden ne gelir ki?" (49)	1	1
Denemek	"bir de ben deneyeyim" (25)	3	2
Gayret	"birazcık gayretle hepsine yeterdi" (10)	1	1
İhtiyaç / Gereksinim duymak	"yardıma ihtiyacım var" (44) "bana kırık bir şemsiye gerek" (31)	2	2
Özenmek	"büyük hayvanlara özenirmiş" (25)	2	1
Zorlanmak	"su içmekte bile zorlanırmış" (25)	3	1
Zor gelmek (*üşenmek anl*.)	"oynamak için dışarı çıkmak ona çok zor gelirdi" (29)	1	1
Üşenmek	"çok sevdiği şeyler için bile kılını kıpırdatmaya üşenirdi" (29)	1	1
Seve seve	"seve seve size fikrimi söylerdim" (46)	1	1
Yerinde duramamak	"kimse duramaz yerinde" (37)	1	1
Dayanamamak	"çok lezzetliler, dayanamıyorum" (20)	5	5
Keşke	"keşke ben de bu kadar güzel olsam" (21)	8	6
Ummak / Ümit	"hasta değildir umarım" (8) "bir ümit bakkal Ali'ye çevirdi bakışlarını" (31)	3	3
Beklemek (*ummak anl*.)	"hep bir yıldızın kaymasını bekliyor" (41)	1	1
Dua	"sonunda tanrı dualarını kabul etmiş" (11)	1	1

İstek/irade/yapabilirlik işaret eden sözler arasında en sık rastlanan ifadenin "istemek" (85 kez) olduğu görülmüştür.

Kitaplarda metnin uzunluğu ile kitabın içerdiği zihinsel durum sözlerinin miktarı arasında bir bağlantı olup olmadığını incelemek için toplam sözcük sayıları ile zihinsel durum sözcüklerinin sayıları arasındaki korelasyon incelenmiştir. Kolmogorov Smirnov testi sonuçlarına göre zihinsel ifadeler (genel), bilişsel ifadeler, duygu ifadeleri, istek/irade/yapabilirlik ifadeleri gruplarının ve toplam sözcük sayısı grubunun normal dağılım gösterdiği ($p>0,05$) görüldüğü için Pearson Korelasyon Analizi kullanılmıştır. Toplam sözcük sayısı ile ahlaki/sosyal yargı/yükümlülük ifadeleri arasındaki korelasyon, ahlaki/sosyal yargı/yükümlülük ifadeleri grubunun normal dağılım göstermemesi nedeniyle non-parametrik Spearman Korelasyon analizi ile sınanmıştır.

Tablo 9. Kitapların Toplam Sözcük Sayıları ile İncelenen Gruplardaki Zihinsel Durum İfadelerinin Sayılarının Korelasyonu

Kitapların Toplam Sözcük Sayısı İle Korelasyonu Sınanan Gruplar	Korelasyon	
	r	p
Zihinsel Durum İfadelerinin sayısı	0,834*	0,000
Bilişsel İfadelerin sayısı	0,811*	0,000
Duygu İfadelerinin sayısı	0,628*	0,000
Ahlaki/Sosyal İfadelerin sayısı	0,387**	0,004
İstek/İrade/Yapabilirlik İfadelerinin sayısı	0,257*	0,063

* *Pearson Korelasyon*

** *Spearman Korelasyon*

Tablo 9'da görüldüğü gibi, kitaplardaki toplam sözcük sayısı ile hem zihinsel durum hem de bilişsel durum ifadelerinin sayısı arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde bir ilişki vardır. Tüm sözcük sayısı ile duygu ifadelerinin sayısı arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki gözlenmektedir. Tüm sözcük sayısı ile ahlaki/sosyal ifadelerin sayısı arasında pozitif yönde ancak orta derecede ilişki olduğu görülürken; istek/irade/yapabilirlik ifadeleri ile tüm sözcük sayısı arasında anlamlı düzeyde bir korelasyon bulunmamaktadır.

4.1.2. Öykülerdeki Bilişsel Durum İfadelerinin Özellikleri

Öykülerde yer alan zihinsel ifadelere bakıldığında hem sıklık (681 adet) hem de çeşitlilik açısından en fazla sayıda ifadenin bilişsel durumlarla ilişkili ifadeler olduğu görülmüştür. Birbirlerinin eş anlamlısı niteliğinde olan ve bağlam içerisinde de bu şekilde kullanıldığı görülen ifadeler (örneğin "neden-niçin-niye") aynı grupta değerlendirilmiş olmasına karşın bilişsel durumlarla ilişkili farklı sayılabilecek 124 ifadenin öyküler içerisinde yer aldığı görülmektedir. Öykü kahramanlarının karşılaştıkları olaylar karşısındaki anlamlandırma, yorumlama, sonuca varma, karar verme süreçleri ile ilgili olan veya zihinsel durumlarında değişikliğe yol açan etkilenme, öğrenme, merak etme, dikkat yöneltme gibi durumlarla bağlantılı ifadeler veya bir kahramanın biliş durumuna yönelik yargı içeren ifadelerin geniş bir çeşitlilik yelpazesi içerisinde öykülerde yer bulduğu gözlenmektedir. Öykülerin hepsinde bilişle ilgili ifadelere rastlanmıştır.

Öykülerde bilişsel durum ifadelerinin farklı amaçlara hizmet ettiği görülmektedir. Bazen, bu ifadeler, aşağıdaki örneklerde görüldüğü gibi, açıkça kahramanların davranış ve eylemlerini yönlendiren bir zihinsel sürecin varlığına işaret etmekte ve davranış ve eylemlerin ardında yatan zihinsel nedenselliği açıkça vurgulamaktadır:

"*Bu durumu fark eden annem ve babam sen hasta olmuşsun dediler*." (öykü 40)
"*Kurdun kendilerini bir daha rahatsız etmeyeceğini bilerek sevinçle dans etmişler*." (öykü 52)
"*Yine keloğlan sanıp bir kazan suyu yatağın üzerine dökmüşler*". (öykü 36)
"*Anlattıklarından etkilenen köy faresi şehre gitmeye karar verdi*". (öykü 16)

Kahramanların merak ve öğrenme isteğini belirten ifadeler gibi, sonuç çıkarma, tahmin ve yargılara işaret eden ifadelere de sıklıkla rastlanmıştır. Kahramanlar bazen açıkça ne, neden, nasıl olduğuna dair sorular sormakta veya

acaba, galiba, belki gibi ifadeler kullanarak tahminlerde bulunmakta ve olasılıkları düşünmektedirler. Örneğin:

"*Acaba canım yanar mı?*" (öykü 40) / "*Acaba yanlış mı yaptık?*" (öykü 41)
"*Belki de koşan ilk kaplumbağa ben olurum*" (öykü 42) / "*Belki bana yiyecek bir şeyler verirler*." (öykü 36)
"*Annem yine ballı çöreklerden pişirmiş galiba*" (öykü 21) / "*galiba seninle arkadaş olmak istiyor*" (öykü 34)

Bir akıl yürütme sürecine işaret eden durumların, aynı cümle içinde bir nedensellik içerisinde sunulmadığı hallerde de, öykünün gidişatı içinde yol açtığı etkiler izlenebilmektedir. Kahramanlar, bazen bir şeyler düşlerler ve bunun peşine düşerler, bazen bir şey öğrenirler ve olayların akışı değişir. Bazen içlerine bir şüphe düşer, inandıkları, sandıkları, etkilendikleri şeylerin yol açtığı durumları yaşarlar. Kanıları doğru da olabilir, yanlış da. "Aslında", "gerçekte" gibi ifadeler kimi zaman okuyucuya kahramanın gerçeği anladığını anlatırken, kimi zaman da yazarın yorumu olduğunu ancak kahramanın bunun farkında olmadığını hissettirir. Örneğin, "*yaşlı kadın aslında cadıymış*" (öykü 32), cümlesi yazarın bildiği ancak öykü kahramanının henüz sahip olmadığı bir anlayışı belirtmektedir. Ancak öykünün bütünü ele alındığında "aslında" ifadesinin; öykü kahramanının bilmediği bir gerçeğin var olduğu, yazarın ve artık bilgilendirmiş olduğu okuyucunun bildiği bir durumun aslında ne olduğunu bilmemenin ne gibi sonuçlara yol açabileceği gibi öykünün bilinç boyutunu anlamaya yardımcı olan pek çok ipucu barındırdığı görülmektedir.

Bir durumun bilişsel durum ifadesi olduğunu hissettirenin, bağlam içerisinde üstlendiği görevle ve yarattığı etkiyle yakın ilişkisi olduğu görülmektedir. Bu etkiyi bazen bir kahramanın kendisinde görürüz ve içsel bir anlamı olduğunu fark ederiz, bazen de bir kahraman diğer bir kahramanın bilişsel durumu üzerinde bir etkiye yol açabilecek dışsal bir etkide bulunur. Örneğin "öğrenmek" sözcüğü içsel bir ifade iken, "öğretmek" dışsal bir duruma işaret etmektedir. Öykü 13'teki "*bu kış sert geçecekmiş haberin olsun*" veya öykü 19'daki "*ona çok güzel bir ders verecekmiş*" ifadeleri, bir kahramanın diğer bir kahramanın bilişi üzerinde yaratmak istediği etkiyi

belirten dışsal ifadelerdir. Bu etkinin gerçekten yaratılıp yaratılmadığı ise belirsiz olarak kalabilir. Nitekim öykü 13'teki kahramanın kışın sert geçeceğini öğrendiğini, bir şeye dair bir bilgi verilmişse karşı taraf bu bilgiyi almıştır varsayımına dayanarak okuyucunun çıkarması gerekmektedir. Ya da öykü 19'da olduğu gibi, ders alması istenen kişinin öykünün sonunda özür diliyor olmasından hareketle, okuyucunun gerekli dersin alındığı yorumuna ulaşması beklenir.

Öykülerde bilişsel durum ifadelerinin çoğunlukla, sözü edilen veya ifadeyi kullanan karakterin kendi biliş durumu ile ilgili veya kendi biliş durumunu etkileyen durumları belirtmek üzere kullanıldığı görülmüştür. Ancak bazı ifadelerin, ifadeyi kullanan ya da ifadeyle ilişkilendirilen karakterin biliş durumundan ziyade bir diğer karakterin bilişi üzerinde etkisi olduğu veya hem ifadeyi kullanan hem de ifadenin hedefinde yer alan karakterleri karşılıklı etkileyen nitelikte bulunduğu gözlenmiştir (örneğin, "tanışmak"). Bazı ifadeler ise, biliş üzerinde etkisi olabilecek fiziksel bir eylemi belirtmekte (örneğin, birine bir şey "danışmak") ancak bu etkinin gerçekleşip gerçekleşmediğini kendi anlamı içinde barındırmamaktadır. Dışsal bir yönü bulunan bu ifadelere dair örnekler tablo 10'da görülmektedir.

Tablo 10. Dışsal Özellik Taşıyan Bilişsel Durum İfadelerine Dair Örnekler

İfade	Örnek / Geçtiği Öykü
Öğretmek	"ben sana ne yapacağını öğretirim" (21)
Kandırmak	"kandırdım diye bağırarak kaçıp gitti" (4)
Açıklamak	"ben bir gözlük aradım diye açıkladı kurbağa" (26)
Aptal yerine koymak	"hem de şimdi böyle aptal yerine konulmazdın" (1)
Tanışmak	"önce Samanyolu ile tanışmış" (48)
Tuzağa düşürmek	"ikisini de tuzağa düşürebilmek için çok kurnazca davranmalıyım (18)
Sürpriz yapmak	"annesine sürpriz yapmak istiyordu" (24)
Şart koşmak	"bir şartımız var" (36)
Etkilemek	"kralı etkileyip, onunla evlenmesini sağladığı söyleniyormuş (11)
Dikkat çekmek	"çıplak olduğum için çok dikkat çekiyorum galiba" (47)
Ders vermek	"ona çok güzel bir ders verecekmiş" (19)
Önermek	"bazılarını kız kardeşine verebilirsin, diye önerdi" (24)
Meydan okumak	"çok hızlı koştuğu için her önüne gelene meydan okur, yarışmaya çağırırmış" (27)

Tablo 10 (devam)

İfade	Örnek / Geçtiği Öykü
Söz vermek	"beni alırsan omzuna, sözüm söz, sana da veririm aydan bir parça" (10)
Şakalaşmak	"Kara geyikle şakalaşırken" (9)
Anlaşmak	"az sonra uyuyoruz, anlaştık mı?" (15)
Sır açmak	"sana bir sırrımı açacağım" (1)
Tartışmak	"annemle babamın tartıştığını görünce" (39)

Aslında, her ne kadar etkisi dışsal da olsa, bilişsel durumlara dair ifadelerin tümü içsel bir yönü de alt anlamlarında barındırmaktadırlar. Bu, örneklerden de anlaşılmaktadır. Örneğin birini kandırmak, kandırılan kadar kandıranın zihinsel durumunu da işin içine dahil eden bir eylemdir. Kandırılanın niçin kandığını düşündürürken, okuyucunun dikkatini kandıranın düşünme sürecine de çeker. Yukarıdaki örnekte görüldüğü gibi, karakterlerden biri kanmıştır; ancak bu arada kandıran karakter de onun davranışlarını yorumlayarak bilişsel durumuna dair bir çıkarımda bulunmuştur. Benzer şekilde birine bir sürpriz yapılıyorsa ortamda hem sürprizden etkilenen, örneğin şaşıran veya sevinen bir karakter; hem de onun biliş durumunu değerlendirerek, o karakter için neyin/niçin bir sürpriz olacağını hesaplayan bir başka karakter vardır. Tanışmak, şakalaşmak, anlaşmak gibi ifadelerin içerdiği çift taraflı zihinsel etkileşim ise sözcük özelliklerinden dolayı açıkça görülmektedir

Öykülerin pek çoğunda bilişsel durumlara gönderimde bulunan ifadelerin, öykünün anlaşılmasında önemli bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Yalnızca olagelen aksiyonu izleyerek öyküyü takip etmek; planlar kuran, hesaplar yapan, kanılar geliştiren veya kanıları değişen karakterlerin eylem ve davranışlarını yorumlamayı, dolayısıyla öyküyü anlamayı olanaksız hale getirmektedir. Örneğin; "*Onun, her sabah erkenden bir yerlere gitmesinden kuşkulanan komşusu Obur, bir gün onu izledi ve buğdayları sakladığı yeri öğrendi*" (öykü 1), cümlesinin yer aldığı öykünün gidişatı, "kuşkulanmak" ve "öğrenmek" üzerine inşa edilmiş gibidir. Bir şeylerden kuşkulanan karakterler, diğer karakterleri izlemekte ve davranışlarını,

öğrendikleri doğrultusunda şekillendirmektedirler. Benzer örneklere öykülerin birçoğunda rastlanmaktadır. Aşağıda bunlardan bazıları verilmiştir:

"*Gizemi çözmeye kararlıydı*" (öykü 3)
"*Büyükanneme bir demet çiçek götürsem hoşuna gider diye düşündü*" (öykü 18)
"*Nasılsa son anda hedefe varırım, diyormuş kendi kendine*" (öykü 27)
"*Bu sarayda kimin yaşadığını merak edermiş*" (öykü 32)
"*Çıplak olduğum için çok dikkat çekiyorum galiba*" (öykü 47)

Yukarıda örnekler verilen öykülerde; öykü açısından son derece önemli olan pek çok durum, kahramanların konuşmaları, içsesleri veya yazar tarafından aktarılan düşünceleri üzerine gelişmiştir. Zihinsel durum ifadeleriyle aktarılan bu süreci algılamanın, okurun bundan sonra olacakları anlamlandırması üzerindeki etkisi öykülerin devamında izlenmektedir. Nitekim öykü 3'teki karakterler gizemi çözmeye karar verdikleri için arama ve soruşturmalarla dolu bir süreç başlar. Kırmızı başlıklı kız, büyükannesine çiçek götürmenin iyi bir fikir olduğunu düşündüğü için annesinin sözünü dinlemeyerek yoldan ayrılır (öykü 18). Prens, merakına yenilip saraya girer ve uyuyan güzeli bulur (öykü 32). Niçin dikkat çektiğine dair akıl yürüten kahraman, giysi alışverişine çıkar (öykü 47). Olaylar bir yandan karakterlerin zihinlerinin ürünü, öte yandan o zihinlerin şekillendiricisidir. Öykülerdeki karakterlerin de gerçek yaşamdaki gibi, eylem ve davranışlarının altında niyetler gizli olan birer 'canlı' olduğu görülmektedir. Onların da, öykü içerisindeki bilişsel ifadelerin verdiği ipuçlarıyla anlaşılacak birer biliş dünyası vardır. Bu dünya, dış etkilere açıktır; olanlardan etkilenebilir ("*Şimdi aklımı karıştırmayın*" (öykü 9) / "*Çocukları etkileyen büyülü bir melodi çalıyormuş*" (öykü 19), ya da olanları değerlendirip sonuçlara varabilir ("*demek ki bazen küçük olmak da işe yarıyor*" (öykü 25).

Öykülerde yalnızca bilişsel fiiller ele alınmamış, açıklanması için bilişsel durumlara gönderim gerektiren akıl, zeka, düş, yalan, gerçek, plan, kurnaz, bilmiş, ilginç, ciddi gibi ifadeler de değerlendirilmiştir. Bunların, karakterlerin biliş dünyalarına, bilişsel yetilerine dair bilgi verme amacıyla kullanıldığı görülmektedir. Düşleri, planları olan varlıklardır öykü kahramanları. Bazıları zeki, bazıları kurnaz,

bazıları bilgedir. Onların bu özellikleri, hem kendi davranış ve eylemlerini yönlendirir, hem de diğer kahramanların ve okuyucunun onlardan beklentilerini şekillendirir. Öykü 9'da "*siz en iyisi kurnaz tilkiye gidin*" der bir karakter diğerine; öykü 46'da "*tilkinin zekası karşısında hayret etmiş*" diye açıklanır bir karakterin tilkinin söyledikleri karşısındaki şaşkınlığı. Akıl, takdir edilir; başarının da başarısızlığın da ardında akıl vardır. "*Benim akıllı oğlum*" diye över öykü 20'deki karakter oğlunu; öykü 46'da ise bir karakter diğerinin aklını kendince yetersiz bularak "*aklı sıra aslana dalkavukluk yapacakmış*" diye küçümser.

4.1.3. Öykülerdeki Duygu/Duygulanım İfadelerinin Özellikleri

Öykülerdeki zihinsel ifadelerin %36,77'sini duygu/duygulanım belirten ifadelerin oluşturduğu; bilişsel ifadelerden sonra en çok yeri duygu/duygulanım ifadelerinin kapladığı görülmüştür. Bu ifadeler, öykü karakterlerinin duyguları kadar, duyguların dışavurumunu da içeren ve böylelikle altta yatan duyguyu açığa vuran sözleri de içermektedir.

Duygu ifadelerine bakıldığında, olumlu ve olumsuz duygular olmak üzere iki farklı kullanım şekline de yaygın olarak yer verildiği görülmüştür. Nitekim en sık rastlanan ifadeler arasında "sevgi/sevmek", "korku/korkmak", "sevinç/sevinmek", "mutlu/mutsuz" ve "kızmak" ifadelerinin yer alması; karakterlerin hem pozitif hem de negatif duygular içeren bir iç dünyaları olduğunu göstermektedir.

Duygu/duygulanım ifadeleri ile ilgili olarak dikkat çeken özelliklerden biri, bu ifadelerin üstlendikleri görevlerle ilişkilidir. Öykülere bakıldığında duygu/duygulanım ifadelerinin aşağıdaki durumlarda kullanıldığı görülmüştür.

- Olay veya durumların karakterler üzerinde yarattığı duygusal etkiyi aktarmak
- Karakterlerin duygularının olay ve durumlar üzerindeki etkisini aktarmak
- Karakterlerin özelliklerine dair bilgi aktarmak

Olay ve durumların karakterlerin duyguları üzerinde yarattığı etkinin, öykülerin gidişatı üzerinde önemli yer kapladığı görülmektedir. Hatta bazı kitaplarda, öykü büyük ölçüde bu duygulara bağımlı olarak ilerlemektedir. Öykü 36'da Keloğlan'ın kılıcı üzerindeki yazıyı gören devler korkuya kapılırlar. Öykü 15'te, gecenin karanlığı kahramanın uyuyamayacak kadar çok korkmasına neden olur. Bir şeyleri başaramayan kahramanların canları sıkılır (öykü 4). Öykü 1'de komşusunun buğdaylarını çalan karakter, evine gelen komşusuna ürkek ve çekingen açar kapıyı. Olaylar duygular üzerinde değişikliklere yol açarken, yeni gelişmeler yeni duygular yaratır. Öykülerde duyguların, açık bir nedensellik ile birlikte verildiği çok sayıda ifade yer aldığı dikkat çekmiştir. Bunlara dair örnekler aşağıda görülmektedir.

"*Seni gördüğüme çok sevindim*" (öykü 9)
"*Çok oyuncağı olduğu için mutluydu*" (öykü 24)
"*Babasıyla çalışacağı için heyecanlıydı*"(öykü 24)
"*Bunu duyunca iyice telaşlanmış*" (öykü 36)
"*Bu teklife çok memnun olmuş*" (öykü 28)
"*Ellerini yıkamadığına çok pişman olmuştu*" (öykü 43)
"*Bu yanıttan hoşnut olan aslan*" (öykü 46)

Duyguların davranış ve eylemler üzerindeki etkisi de öykülerde izlenmektedir. Karakterler duygularına göre hareket ederler veya birbirlerinin duygularını göz önüne alarak davranırlar. Olay örgüsü içinde kendi duyguları kadar, başka karakterlerin duygularının da yeri vardır ve bunu göz önüne alarak atarlar adımlarını. Sevdiklerini sevindirmek, mutlu etmek için uğraşırlar ve onların mutluluklarından kendileri de sevinç duyarlar. Birine üzülünce, ona yardım etmeye çalışırlar. Duyguların dışavurumuna karşı duyarlıdırlar; ağlayan, kahkaha atan, bağıran karakterlerin üzüntü, sevinç, öfke hissettiğini yorumlarlar. Duyguların davranış ve eylemler üzerindeki etkisini yansıtan örnekler aşağıda verilmektedir.

"*Çok kızmıştı. Gitti bir tekme attı ağaca*." (öykü 4)
"*Tonino kimsenin kendisini görememesinden sıkılmaya başlamış. Evine dönmüş*" (öykü 8)

"*Gece olunca korkarım ben, annemi isterim*. (öykü 9)
"*Kediler öyle mutsuz olmuşlar ki, krallarının huzuruna çıkıp dertlerini anlatmaya ve yardım istemeye karar vermişler*." (öykü 17)
"*Çok korkan köylüler bu teklifi kabul etmek zorunda kaldılar*" (öykü 45)
"*Spor ayakkabıları çok hoşuna gitti, onları giyip mağazadan ayrıldı*." (öykü 47)

Bazı duygular, karakterlerle özdeşleşmiş, onların kişilik özellikleri olmuş gibi aktarılmışlardır. Bunların, bir durum ya da olaydan bağımsız, ancak durum ve olayların seyrini etkileyen nitelikler olarak sunulduğu görülmektedir. Açıkça bir nedensellik ifadesi ile birlikte verilmemiş olsalar da öykünün ilerleyen aşamalarında etkileri ortaya çıkmaktadır. Bu tür ifadelere dair örnekler aşağıda sunulmaktadır.

"*Şarkı söylemeyi çok sever*" (öykü 37)
"*Patırtı gürültüden hiç hoşlanmaz*" (öykü 37)
"*Sebze sevmiyorum*" (öykü 20)
"*Kendisiyle çok övünen bir tavşan varmış*" (öykü 27)
"*Oyun oynamayı, koşmayı ve zıplamayı severim*" (öykü 42)
"*Zıplamaya bayılırım*" (43)
"*Annesinin ağlamasına dayanamazdı*" (öykü 51)

Duyguların dışa vurulmasını ifade eden sözler arasında "ağlamak" (21 kez), "gülmek" (18 kez), "öpmek" (13 kez), "gülümsemek" (12 kez), "sarılmak" (10 kez) ve "bağırmak" (10 kez) ifadelerine sıklıkla yer verildiği görülmüştür. Bu gibi ifadelerin, bir yandan gözle görülen somut bir duruma işaret ederken, öte yandan net bir şekilde karakterlerin iç dünyasını gözler önüne serdiği, öykülerde izlenmektedir.

Olumsuz duygulara işaret eden sözler, duygu ifadeleri içerisinde dikkat çeken bir yoğunluktadır. Kitaplarda 215 kez, olumsuz duygulara gönderimde bulunulduğu görülmüştür, bunun duygu ifadeleri içerisinde kapladığı yer %39,96'dır. En sık rastlanan olumsuz duygu ifadesi 41 kez rastlanan "korkmak" iken; bunu sırasıyla "üzülmek" (25 kez) ve "kızmak/sinirlenmek" (22 kez) izlemektedir. "Pişmanlık"(3

kez), “utanç” (2 kez), “suçlu hissetme” (1 kez) gibi negatif öz bilinç ifadelerine de ayrıca az sayıda da olsa yer verildiği görülmüştür.

Bilişsel durumlar gibi, duygu ifadelerinin de öykü karakterlerini birer “canlı” haline dönüştürdüğü; olay ve durumlara dair duygular geliştiren veya duygularının etkisinde kalarak davranış ve eylemler sergileyen karakterlerin öykünün aksiyonunu biçimlendiren birer zihni olduğunu okuyucuya duyumsattığı görülmektedir.

4.1.4 Öykülerdeki İstek/İrade/Yapabilirlik İfadelerinin Özellikleri

Öykülerde yer alan zihinsel durum ifadelerinin %10,8’ini istek/irade ve yapabilirlik belirten ifadelerin oluşturduğu görülmüştür. Bunların içinde en sık rastlanılanı 39 öyküde yer verilen ve 85 kez kullanılan “istemek” ifadesidir. Bunu bir şey yapmaya çalışmak anlamında kullanılan “(-maya) çalışmak” (13 kez) ve “keşke” (8 kez) ifadelerinin izlediği görülmektedir.

Bu grup altında karakterlerin istek, dilek, heves veya beklentilerini ifade eden sözlerin yapabilirlik ifade eden sözlerden ayrıldığı görülmektedir. İstek veya isteksizliğin bazen açıkça dile getirildiği, bazen de karakterlerin bir şeyi elde etmeyi veya yapmayı denedikleri ya da gayret ettikleri söylenerek okuyucuya hissettirildiği görülmüştür. İsteklerin açık ifadelerine dair örnekler aşağıda verilmektedir.

“*En büyük isteği kendisi gibi güzel bir kız çocuğunun olmasıymış*.” (öykü 11)
“*Keşke ben de bu kadar güzel olsam*” (öykü 21)
“*Burada seninle tanışmak isteyen birisi var*.” (öykü 22)
“*Gemideki erkek ve kadınları görmek istedi*” (öykü 33)
“*Denize gitmek için can atıyorlardı*” (öykü 35)

İsteklerin yapma gayreti belirtilerek dile getirildiği ifade örnekleri ise aşağıda görülmektedir.

"*İçeri girmeye çalışıyordu*" (öykü 4)
"*Bir de ben deneyeyim*" (öykü 25)

İsteksizliğin ise bazen açıkça ifade edildiği, bazen de bir şeyi yapmaya karşı gönülsüzlük hissettiren sözlerle vurgulandığı görülmektedir. Aşağıda, her iki duruma dair örnekler verilmektedir.

"*Yeniden çıkartıp giymek zorunda kalmak istemiyordu*" (öykü 29)
"*Kral, törene cadının katılmasını istememiş*." (öykü 32)
"*Çok sevdiği şeyler için bile kılını kıpırdatmaya üşenirdi*." (öykü 29)
"*Oynamak için dışarı çıkmak ona çok zor gelirdi*." (öykü 29)
"*İçimden oyun oynamak bile gelmiyor*" (öykü 40)

İrade ile ilgili ifadelerin ise, aşağıdaki örneklerde görüldüğü gibi, bir duruma karşı koyamayış halini belirttikleri görülmektedir. Karakterlerin iradeleri, dışsal bir çekimin yarattığı etkiye yenik düşüyor gibidir.

"*İşte o zaman kimse duramaz yerinde, herkes sevinçle katılır bu coşkulu dansa*" (37)
"*Dayanamamış ve bir öpücük konduruvermiş*" (öykü 11)
"*Ben dayanamadım, iki bardak süt içtim*" (öykü 34)
"*Bir tavşan dayanamayıp torbaya girerek yemeye başladı hepsini*" (öykü 45)

Öykülerdeki yapabilirlik ifadelerinin yapabilme gücü/yeterliliği veya yapabilme yeterliliğinin kısıtlılığı ya da yapmakta zorlanma gibi durumlarla ilişkili olarak kullanıldığı görülmüştür. Karakterlerin baş etmeleri, başarmaları gereken bir durum vardır ancak ya ne yapacaklarını bilememekte ya da bunu yapacak güce sahip olup olmadıklarına dair şüphe taşımaktadırlar. Yapabilirlik ile ilgili ifadelere dair örnekler aşağıda görülmektedir.

"*Belki böylece seni sırtımdan indirmeyi başarabilirim*" (öykü 9)
"*Pek zor olmalı kalkmak bu işin altından*" (öykü 10)
"*O korkunç canavarlarla nasıl baş ederim*?" (öykü 17)

"*Su içmekte bile zorlanırmış*" (öykü 25)
"*Deliğe girerken zorlanmamış*" (öykü 25)
"*Oraya kadar zıplamayı başarırsam, kanadına merhem süreceğim*" (öykü 44)
"*Elimizden ne gelir ki*?" (öykü 49)

İstek/irade/yapabilirlik ifadelerinin dikkat çeken yanı, bir uçta istenen ya da karşı koyulmaya çalışılan bir obje gibi dışsal bir gerçekliğin var olması diğer uçta ise karakterlerin bu gerçeklik karşısında geliştirdikleri içsel yönelimdir. Karakterlerin bir şeyi istedikleri/istemedikleri, onu elde etmeye veya ona karşı koymaya çalıştıkları dile getirildiğinde o şey artık nesnel gerçekliğin ötesinde bir kimlik kazanarak birinin zihinsel dünyasının bir parçası olmaktadır. Bu noktada, istenenin anlamını kavramak için onu isteyenin zihniyle değerlendirebilmek gerekmektedir. Öykülerde okuyucunun dikkatini böyle bir değerlendirme yapmaya açıkça yönlendiren ifadelere de yer verildiği görülmüştür.

"*Her şey istediği gibi olmuş*" (öykü 17)
"*Ben bir şey istedim, o ise bambaşka bir şey*" (öykü 39)
"*Acaba neydi dileği*?" (öykü 41)
"*Tam istediği gibi olmuştu*" (öykü 42)
"*Kedinin isteklerini hemen yerine getirdi*" (öykü 45)

İstek/irade/yapabilirlik ifadeleri gerek bir karakterden diğerine farklılıklar gösteriyor olmaları, gerekse elde edildikleri veya edilemediklerinde yol açtıkları farklı etkiler nedeniyle öykülerdeki kahramanların zihinsel dünyalarını okuyucuya duyurmaktadırlar. Öykülerde de görüldüğü gibi bir karakterin neden öyle davrandığı veya bir tepkiyi neden sergilediği istek/irade/yapabilirlik bağlamında ele alındığında hem karakterlerin öykü içerisinde birbirlerini değerlendirmeleri hem de okuyucunun bu değerlendirmenin etkilerini anlaması üzerinde etkili unsurlardır.

4.1.5 Öykülerdeki Ahlaki/Sosyal Yargı/Yükümlülük İfadelerinin Özellikleri

Toplumsal, ahlaki, manevi yargılarla, gerekliliklerle veya zorunluluklarla ilgili ifadelerin, tüm zihinsel durumlar içerisinde %5,88 oranında bir yer kaplayarak öykülerde en az rastlanan ifade grubunu oluşturduğu görülmüştür. Karakterlerin bir durum karşısında sosyal veya ahlaki gereklilikler veya kuralları göz önünde bulundurarak vardıkları yargılar veya sosyal ya da ahlaki yönü olan gerekliliklere bağlı olarak ürettikleri 43 farklı ifadeye rastlanmıştır. Bunlar içinde en yaygın görüleni 10 kez rastlanılan "gerekmek" ifadesidir.

Gereklilik, örneğin öykü 7'deki "*ameliyat edilmesi gerektiğini söyledi*" veya öykü 45'teki "*kuşa neler yapması gerektiğini anlattı*" cümlelerinde görüldüğü gibi, her zaman sosyal veya ahlaki bir yön içermeyebilir. Ancak bazı durumlarda gereklilik, toplumsal veya ahlaki olarak bir bireyden beklenilenleri ya da yerleşmiş sosyal yargıları içermektedir. Buna dair öykülerde rastlanılan örnekler aşağıda verilmiştir.

"*Birini suçlamadan önce kanıt bulman gerekir*" (öykü 1)
"*Eve dönmesi gerektiğini söyleyince*" (öykü 9) –saat geç olduğu için söylemektedir-
"*Bugün kardeşinle ilgilenmemiz gerekiyor*" (öykü 14) –o gün kardeşi hastadır-
"*Nerede durman gerektiğini bilemedin*" (öykü 20)
"*Sanırım oyuncaklarımı merdivende bırakmamam gerekiyor*" (öykü 24)
"*O zaman rahatsız edilmemeleri gerekir*" (öykü 38)

Karakterler tarafından kendileri, bir başka karakter veya davranışlara dair yargılarda bulunmak için doğru, yanlış, haklı, hak etmek, hata gibi ifadelere de öykülerde yer verildiği görülmüştür. Aşağıdaki örneklerde görüldüğü gibi bazen bu yargıya varıldığı, bazen de karakterin durumu kafasında tartarak bir karara varmaya, doğru olanı bulmaya çalıştığı izlenir.

"*Çok özür dileyerek hak ettiği ödülü vermiş*" (öykü 19)
"*Bu doğru muydu bilmiyorum ama bebek geleceğini duyduğumdan beri ilk kez içime sevinç doldu*." (öykü 22)
"*O anda anladılar hatalarını*" (öykü 26)
"*Yaptığın hatalı bir davranışı fark edip*.." (öykü 35)
"*Sonra ikisi oturup düşünüyorlar, acaba yanlış mı yaptık diye*" (öykü 41)
"*Bunun haksızlık olduğunu düşündü*" (öykü 49) –güçlünün zayıfı avlamasının-

Bir durum karşısındaki yanlış davranışın anlaşılması, bunun uygunsuzluğunun değerlendirilmesi öykü karakterlerinin hem kendileri hem de birbirleri ile hesaplaşmalarının doğal bir parçası gibi görünmektedir. Doğru ve yanlışlar, haklı ve haksızlar olduğu gibi toplum tarafından pek de hoş karşılanmayan davranışları birer kişilik özelliği olarak taşıyan karakterler vardır. Aşağıda örnekleri görülen bu özelliklerin genellikle bir sosyal çevre içerisinde olumlu veya olumsuz olarak nitelenen özellikler olduğu görülmektedir. Bir sözün hakaret olarak algılanması, bir durumun rezalet olarak kabul edilmesi, birinin haylaz veya yaramaz diye etiketlenmesi veya iyiler/kötüler ayrımının yapılmasında toplumsal/ahlaki yargıların etkisi sezilmektedir.

"*Bir de dedeme hakaret ediyorsunuz*" (öykü 8)
"*Seni yaramaz seni*" (öykü 9)
"*Küçük Tini öylesine tembeldi ki*" (öykü 29)
"*Haylaz haylaz gülümsedi*" (öykü 44)
"*Aklı sıra aslana dalkavukluk yapacakmış*"
"*Bu saygısız tavrı fark eden aslan*.." (öykü 46)
"*Açgözlü obur*" (öykü 1)

"Zavallı", "pasaklı" gibi ifadelerde de yalnızca kişisel olarak birine acımanın ya da birini pis bulmanın ötesinde sosyal bir kalıbın etkisinin hissedildiği görülmektedir.

"*Anladı ki zavallının derdi kanadıydı*" (öykü 13)

"*Zavallı ayıcık oracıkta bayılmış*" (öykü 46)
"*Zavallı sarı yumak da annesinin arkasından koştu*" (öykü 51)
"*Pasaklı bir köpek öfkeyle ona bakıyordu*" (öykü 49)

Benzer şekilde "korkak", "korkunç", "cadı", "yufka yürekli" gibi ifadelerin de kişisel bir yargının değil, adeta toplumsal bir anlaşmanın sonucunda birilerine atfedildiği öykülerden anlaşılmaktadır. Buna dair örnekler aşağıda verilmiştir.

"*Yaşlı kadın aslında cadıymış*" (öykü 32)
"*Bayan leylek ise zaten yufka yürekli*" (öykü 41)
"*Bu çayırda korkaklara yer yok*" (öykü 49)
"*Korkusuz bir tavşan*" (öykü 49)

Öykülerde önemli yeri olan, yaptıkları oyunlar ve hilelerle kurguyu şekillendiren veya diğerlerini korkutan karakterlerin bu davranışlarının altında "kötü" olmalarının yattığına dair ipuçları da kitaplarda yer almaktadır. İyilik ve kötülük, aşağıdaki örneklerde görüldüğü gibi, davranışların nedenleri olarak üzerinde durulan ve bazen bir çeşit etiket gibi bazı karakterlere atfedilen birer özelliktir.

"*İyi kalpli biri değilmiş*" (öykü 11)
"*İyi kalpli birine benzemiyor mu*?" (öykü 15)
"*Gecenin kötü kalpli üç canavarı*" (öykü 17)
"*Kurdun ne kötü yürekli bir yaratık olduğunu bilmediği için*" (öykü 18)
"*Seni gidi kötü kalpli koca yaratık*" (öykü 18)
"*Kötü kalpli kurdun kendilerini bir daha rahatsız edemeyeceğini bilerek*" (öykü 52)

Sosyal veya ahlaki olarak kabul edilen kimi genel kanılara dayalı ifadeler de öykülerde gözlemlenmektedir. Bir karakterin bir durumu genel sosyal yargıya istinaden şanslı, önemli veya normal kabul etmesi gibi, tam tersi durumlarda çılgınca veya tuhaf olarak nitelemesi, aşağıdaki cümlelerde de görüldüğü gibi, buna örnek olarak verilebilir. Ayrıca, örneklerde de görüldüğü gibi, genel kabuller kurbağaların zıplamalarıyla ünlü oldukları ve kedilerin farelerin ezeli düşmanı olduğu gibi

bilgileri de içermektedir. Bu gibi ifadeler karakterlerin sözü edilen durumu kendi akıl süzgeçlerinden geçirirken, genel yargıları da değerlendirdiklerini veya yazarın bu genel yargıyı okuyucuya duyurmayı istediğini hissettirmektedir.

"*Sıçanlar artık ezeli düşmanları kedilerden korkmaz olmuşlar*" (öykü 17)
"*Bunun senin için çok önemli bir haber olduğunu biliyoruz*" (öykü 22) –kardeşi olacağı-
"*Çılgınsınız hepiniz*" (öykü 31)
"*Senin doğumun dünyanın en normal şeyi*" (öykü 38)
"*Bir gün içeriye yeni bir müşteri girdi. Görünüşü çok tuhaftı*" (öykü 39)
"*Yıldızları gösteriyor ve diyor ki: biliyor musunuz kayan bir yıldız gören çok şanslıymış, çünkü mutlaka gerçekleşirmiş dileği*" (öykü 41)
"*Sen zıplamanla ünlüsün*" (öykü 44) –kurbağaya-

Ahlaki/sosyal yargı ve yükümlülüklerin karakterlerin davranış, eylem ve yorumlarındaki tezahürü ve etkisinin, onların zihinsel dünyalarının durum ve olaylara yansıması olarak dikkati çektiği görülmektedir. Örneklerde de görüldüğü gibi bu ifadelerin hem öykü içinde karakterlerin birbirlerini anlamasında hem de okuyucuya bir kahramanın bakış açısını aktarmakta önemli rolü vardır.

4.1.6 Öykülerdeki Zihinsel Durum İfadelerine Dair Yorum ve Tartışma

Araştırma kapsamında yer alan tüm öykülerde, zihinsel durum diline dair ifadelerin, değişen oranlarda yer aldığı görülmektedir. Bunların arasında bilişsel durum ile ilgili ifadelere tüm öykülerde, duygu ifadelerine ise bir öykü hariç geri kalan 52 öyküde yer verildiği görülmüştür. Öykülerin 47 tanesinde istek/irade/yapabilirlik, 36 tanesinde ise ahlaki/sosyal yargı ve yükümlülük içeren ifade bulunmaktadır. Öyküler cümle başına düşen zihinsel ifade açısından ele alındığında her 2,32 cümlede bir, zihinsel durum ifadesi geçtiği görülmüştür.

Okul öncesi döneme seslenen çocuk kitaplarındaki zihinsel durum ifadelerini inceleyen araştırmalara bakıldığında, öyküler arasında zihinsel durum ifadelerinin sıklık ve çeşitliliğinin değişkenlik gösterdiği görülmektedir. Bu, aslında beklenen bir durumdur; öykünün uzunluğu veya içeriği gibi faktörler kullanılan ifadelerin sayısını etkileyebilir. Nitekim araştırmamızda öykülerin uzunluğu ile kullanılan zihinsel durum sayısı arasında bir korelasyon olduğu görülmüştür. Okul öncesi 3-4 yaş ve 5-6 yaş dönemleri için hazırlanmış öyküleri iki ayrı grup altında inceleyen bir araştırmada, bu iki yaş dönemine yönelik kitapların sözcük sayılarının farklılık gösterdiği ve kitaplardaki toplam sözcük sayıları ile zihinsel durum ifadesi sayıları arasında korelasyon bulunduğu belirtilmiştir (Dyer vd., 2000). Ülkemizde yayınlanan öykü kitaplarında yaş dönemlerine dair böyle ince bir ayrımın belirtilmemiş olması nedeniyle, araştırmamızdaki kitapları gruplar altında incelemek mümkün olmamıştır.

Amerika ve Japonya'daki okul öncesi öyküleri karşılaştıran ve yaş grubu ayrımı gözetmeyen bir araştırmada İngilizce ve Japonca kitaplarda zihinsel durum ifadesi sıklığının benzer olduğu ve iki grupta da yer alan kitaplarda her iki cümleden birinde zihinsel durum ifadelerine rastlandığı bildirilmiştir. Aynı araştırmada ortalama cümle sayısı 70,1 olan İngilizce 40 kitabın yalnızca iki tanesinde zihinsel durum ifadesine rastlanmadığı; ortalama cümle sayısı 69,45 olan aynı sayıdaki Japonca kitapların ise hepsinde zihinsel ifadelerin olduğundan söz edilmektedir. Araştırmada Amerika'daki kitaplarda ortalama zihinsel ifade sayısı 29 olarak verilirken, Japonca kitaplarda ortalama 32 zihinsel ifade bildirilmiştir (Dyer-Seymour vd., 2004). Bu araştırmada bulunan değerin, Dyer-Seymour vd. tarafından saptanan görülme sıklığı değerine yakın olduğu söylenebilir.

Bu araştırmada kitaplardaki zihinsel durum ifadelerinin ortalama sayısı 27,60 olarak bulunmuştur. Dyer ve arkadaşları (2000), kitapları yaş gruplarına göre ele aldıkları çalışmalarında 3-4 yaş grubu kitaplarda ortalama olarak 17; 5-6 yaş grubu kitaplarda ise 26 adet zihinsel durum referansı olduğunu bildirmişlerdir. Çalışmalarında küçük yaş grubunun kitaplarındaki sözcük ortalaması 473, cümle sayısı ortalaması 58; büyük yaş grubunun kitaplarındaki sözcük ortalaması 751, cümle sayısı ortalaması 85 olarak verilmiştir. Araştırma verilerimizle kıyaslandığında

ortalama olarak 427 sözcük ve 60,28 cümle içeren örneklem grubumuzdaki öykülerin uzunluk olarak 3-4 yaş grubu öykülerine benzer özellikte olmasına karşın, içerdiği zihinsel durum referanslarının sayısı bakımından büyük yaş grubu kitaplarına benzediği düşünülebilir. Dyer ve arkadaşlarının bu çalışmasında İngilizce metindeki dil özelliğinden dolayı bağımsız biçimbirim sayısının daha fazla olabileceği ve bunun öykünün sözcük sayısını arttırabileceği düşünülebilir. Nitekim bizim çalışmamızda bir cümle ortalama olarak 7,08 adet sözcükten oluşurken; sözü geçen çalışmada küçük gruptaki kitaplardaki bir cümlenin 9 sözcükten oluştuğu bildirilmektedir. Bir önceki paragrafta sözü edilen ve iki farklı dildeki kitapları inceleyen çalışmada (Dyer-Seymour vd., 2004), bu araştırmadakine benzer sonuçlar elde edilmiş olması ancak sözcük sayıları ve cümle uzunluklarının verilmemiş olması dil farklılığına dair yorum yapmayı güçleştirmektedir. Dyer ve arkadaşları, her iki yaş dönemine yönelik kitapları birlikte değerlendirdiklerinde ise ortalama olarak her üç cümleden birinde zihinsel durum ifadelerine yer verildiğini bulmuşlardır. Cümle başına ortalama olarak 2,32 zihinsel durum ifadesi bulunan araştırmamızda Dyer ve arkadaşlarının yaptıkları iki araştırmada sözü edilen değerlerin arasında kalan bir sıklık dikkati çekmektedir (Dyer vd., 2000; Dyer-Seymour vd., 2004).

Cassidy vd. (1998), çocuk edebiyatında zihin kuramı kavramlarını inceledikleri araştırmalarında okul öncesi döneme dair 317 kitabı değerlendirmiş ve kitapların %78'inin düşünce, duygu, istek ve niyet gibi zihinsel ifadeler içerdiğini bulmuşlardır. Bu değer, kitapların tümünde zihinsel durum ifadelerine rastlanan bu araştırma ile Dyer vd. (2000) ve Dyer-Seymour vd. (2000, 2004) araştırmalarından farklılık göstermektedir. Bu fark, Cassidy ve arkadaşlarının, çalışmalarında "kötü", "kıskanç" gibi ifadeleri zihinsel durum dili altında ele almayarak kişi özellikleri başlığı altında ayrıca incelemelerinden kaynaklanmış olabilir. Bir diğer etmen ise örneklem seçimi ile ilişkili olabilir. Gerçekleşmesi mümkün olan durumlara yönelik de olsa kurgusal nitelikte kitapları, diğer bir deyişle öyküleri seçtiğimiz bu çalışmadan farklı olarak; Cassidy vd. (1998), kitap seçimini ebeveynlerin çocuklarına okudukları kitaplara dayanarak yapmışlardır. Çalışmalarında belirttikleri gibi kitaplar arasında bilgi verici, öğretici veya ritim içeren dil oyunları kitapları da vardır. Bu kitapların bazıları, ağırlıklı olarak aksiyon veya tekrarlara yer veren ve içerik olarak

bilinç boyutunun yer almadığı kitaplar olabilir ve zihinsel durum ifadeleri içermeyebilir. Rodrigues ve Rubac (2008) ise Portekizce okul öncesi kitaplarla yaptıkları çalışmalarında öykülerin %92'sinin zihinsel durumlara gönderimde bulunduğunu belirtmektedirler; ancak çalışmada sözcük ve cümle sayısına ve dolayısıyla zihinsel durum ifadelerinin ortalama olarak kaç cümlede bir görüldüğüne dair bilgi yer almamaktadır.

Öykülerdeki zihinsel durum ifadelerinin sınıflarına bakıldığında tüm zihinsel ifadeler arasında en fazla yeri bilişsel durum ifadeleri ve duygu/duygulanım ifadelerinin kapladığı, bunu sırasıyla istek/irade/yapabilirlik ve ahlaki/sosyal yargı/yükümlülük ifadelerinin izlediği görülmektedir. Dyer vd. (2000)'nin çalışmasında ilk iki sırada duygu/duygulanım ve bilişsel durum ifadelerinin yer aldığı; geri kalan grupların bizim çalışmamızdaki sırayı izlediği bulunmuştur. İngilizce ve Japonca kitapların yer aldığı çalışmada da her iki dildeki kitaplar birlikte değerlendirildiğinde en fazla yeri tüm zihinsel ifadeler içinde toplam %78'lik bir oranla duygu/duygulanım ve bilişsel ifadelerin kapladığı belirtilmektedir. Sözü geçen çalışmada ayrıca bilişsel/duygu adı altında bir sınıflamanın daha oluşturulduğu, hem bilişsel hem duygu yönü olan ve bizim bilişsel durum sınıfına aldığımız sözlerin bu kategoride değerlendirildiği ve bu yüzdelik içinde yer almadığı görülmektedir (Dyer-Seymour vd., 2004). Yaptığımız araştırmada biliş ve duygu/duygulanım ifadeleri tüm zihinsel ifadelerin %83,31'ini oluşturmaktadır. Bilişsel duygu yönü olan ifadeleri biliş grubu altında incelemiş olmamızın bu oranı arttırabileceği de göz önüne alındığında sonucun Dyer ve arkadaşlarının (2000, 2004) çalışmalarındaki sonuçlara benzer olduğu söylenebilir. Rodrigues ve Rubac (2008), inceledikleri öykülerde zihinsel durum ifadeleri içerisindeki en fazla yeri duygu/duygulanım (%41) ve biliş (%39) ifadelerinin kapladığını ve bunu istek (%12) ve ahlaki yargı/yükümlülük (%8) ifadelerinin izlediğini bulmuşlardır. Duygu ve bilişle ilgili ifadelerin zihinsel durum sözleri içindeki %80'lik oranı çalışmamızdaki değere (%83) çok yakın olmasına karşın, araştırmamızdan farklı olarak duygu ifadelerinin biliş ifadelerinden daha fazla olduğu görülmektedir. Dyer vd. (2004) tarafından yapılan çalışmada, ayrı ayrı yüzdelik belirtilmemiş olmasına karşın hem İngilizce hem de Japonca kitaplarda duygu ifadeleri ile biliş ifadelerinin oranlarının birbirine çok yakın olduğu

görülmektedir. Ancak araştırmada İngilizce ve Japonca öykülerde duygu ve bilişsel ifadelerin sayısı açısından farklılık bulunduğu bildirilmekte ve bu, dil ve kültür etkisi ile açıklanmaktadır.

Zihinsel durum dili yoğunluğuna dair elde edilen veriler, öykülerin duygu, düşünce, kanı, yargı ve istekler gibi ifadeler açısından zengin birer kaynak olduğunu göstermektedir. Sosyal bilişin gelişmesine paralel olarak çocuklar bu gibi ifadeleri anlamaya ve kullanmaya başlamakta, kendilerinin ve başkalarının davranışlarını anlamlandırmak ve açıklamak için zihinsel durum dilinden faydalanmaktadırlar. Çocukların iki yaşından sonra eylem ve davranışların nedenlerini anlamlandırmaya çalıştıkları ve sordukları sorulara yapılan açıklamalar yoluyla başka bakış açılarını anlamaya başladıkları bildirilmektedir (Wellman ve Lagattuta, 2004). Ancak öykülerdeki aksiyonu, karakterlerin zihinsel durumları ile ilişkilendirme becerisinin ancak dört yaşından sonra kazanılmaya başlandığı ve çocuğun bunu yapabilmek için zihinsel durum ifadelerini anlamaya gereksinim duyduğu görülmüştür (Pelletier, Astington, 2004). İncelenen öykülerde, karakterin zihninden geçenleri anlamadan takip edildiğinde açıklanması zor olan veya gelişen durumla tezat teşkil eden durumların olduğu görülmektedir. Örneğin öykü 18'de annesi Kırmızı Başlıklı Kız'a yolda oyalanmadan büyükannesine gitmesini söylemektedir. Oysa büyükannesine bir demet çiçek götürmenin iyi olacağını "*düşünen*" kız, tehlikelerle dolu ormana dalmakta ve kurdun kötü yürekli olduğunu "*bilmediği*" için ona inanmaktadır. Kurdun "*kötü yürekli*" olması ise, yaptıklarının sebebini açıklamaktadır. Kurdun kötü yürekli bir hayvan olduğunu "*öğrenen"* kahramanlarımız, gelen diğer kurda "*kanmazlar*". Çocuklara kitap okuyan ebeveynlerin olayların nedenlerini açıklayıcı ifadelerin üzerinde durdukları (La Bounty vd., 2008) ve yetişkinlerin konuşmalarında kullandıkları zihinsel durum ifadelerinin, çocukların dikkatini bu durumlara yönelttiği; bakış açısı ve duygu anlama becerilerini olumlu etkilediği bulunmuştur (Doan ve Wang, 2010; Wellman ve Lagattuta, 2004). Çocukların günlük konuşmalarında biliş ifadelerinden çok istek ve duygulara gönderim yapan ifadeleri kullandıkları; öykülerin ise çocukların kullandıkları veya aşina olduklarından çok daha fazla sayıda ve çeşitli bilişsel ifade içerdikleri belirtilmektedir (Bartsch ve Wellman, 1995). Bu, bu çalışmada incelenen öykülerde de görülmektedir.

Kitap okuma etkinliği, özellikle okul öncesi dönemde çocuğa kitabın bir yetişkin tarafından okunacağı göz önüne alındığında, çocuğun yalnızca öyküde geçen zihinsel durum ifadelerini duymasının ötesinde, duyduğu bu ifadeler hakkında konuşması için de önemli bir fırsattır. Çocuğun, öykudeki karakterlerin eylemlerini anlayabilmesi, karakterlerin zihinsel durumlarını da anlayabilmeyi gerektirmektedir (Riggio ve Cassidy, 2009). İlgisini çeken bir öykü içerisinde ve davranışların nedenlerini anlamaya karşı yoğun bir ilgisinin olduğu okul öncesi dönemde, bu nedenleri anlamasına yardımcı olacak zihinsel durum ifadeleri ve bunlara dair yapılan açıklamaların sunacağı bilginin zihin kuramı açısından önemi vurgulanmaktadır (Ruffman vd., 2002). Öykü içinde zihinsel boyutu olan nedensellikler, çocuğun olay ve davranışları anlamlandırması için yanıtlaması gereken sorular yaratmaktadır. Bazen öykünün, bu nedensellikleri bilişsel ifadelerin kullanımı ile açıkça ortaya koyduğu ve soruların yanıtını verdiği görülmektedir. Öykü 27'de yer alan "*o zaman yarışı yitirmek üzere olduğunu anlamış, hemen ok gibi fırlamış yattığı yerden*" ve öykü 8'deki "*sınıf arkadaşları bütün bu olanlardan dolayı birbirlerini suçlamaya başlamışlar, çünkü asıl sorumlunun Görünmez Tonino olduğunu bilmiyorlarmış"* cümleleri buna örnek olarak verilebilir. "Anlamak" ve "bilmek" gibi biliş bildiren sözcüklerin varlığı ile öykülerdeki nedensellikler açıkça dile getirilmiştir. Bazen de duygu, istek veya algı bildiren sözlerin, nedenleri anlamaya yönelik bilgiyi üstü kapalı olarak sunduğu görülmektedir. Örneğin öykü 27'de "*kaplumbağa yoluna devam ederken tavşan yan gelip yatmış, içinden kaplumbağaya kıs kıs gülüyormuş*" cümlesinde "tavşan kaplumbağanın kendisini geçemeyeceğini bildiği için kıs kıs gülüyormuş" şeklinde bir açıklama bulunmamasına karşın, öykünün geneli ve duyguların neden ve sonuçları olduğu bilgisi metindeki bu ifadede aksiyonun altındaki bilinç boyutunu anlamayı sağlamaktadır. Öykü metinlerinin, yalnızca bilişsel ifadelere yer vermeleri nedeniyle çocuğun farklı bakış açılarını anlamasını sağlayıcı bir yönü olmadığı; ima eden gönderimler, duygu, istek veya algı ifadelerinin yorumlanmasıyla da çocukların farklı bakış açılarını anlamalarını sağladığı bildirilmektedir (Peksin ve Astington, 2004).

Peskin ve Astington (2004), deney ve kontrol grubu olarak ayırdıkları okul öncesi çocuklara dört hafta içerisinde 70 kitap okuyarak uygulamanın çocuklar üzerindeki etkisini değerlendirmişlerdir. Her iki gruba da aynı kitaplar okunmuş ancak deney grubuna okunan öyküler "düşünmek", "bilmek", "hatırlamak", "merak etmek", "anlamak", "sanmak" gibi üstbilişsel (**metacognitive**) söz dağarcığı açısından zenginleştirilmiştir. Kontrol grubuna okunan öykülerde üstbilişsel fiillere yer verilmemiş fakat duygu, istek, irade ifadeleri ve örtülü bilişsel referanslar yer almıştır. Sonuçta dört hafta gibi kısa bir sürede, her iki gruptaki çocuklarda da insanların farklı bakış açılarına sahip olabileceklerine dair anlayışın geliştiği görülmüş, üstbiliş ifadelerince zenginleştirilmiş öyküler okunan deney grubu çocukların ise anlatımlarında üstbiliş ifadelerini kullanma becerilerinin anlamlı derecede arttığı bulunmuştur. Ancak araştırmada, kontrol grubunun yanlış kanı açıklama görevinde deney grubundan daha başarılı olduğu saptanarak, çocukların üstbiliş ifadeleri dışındaki zihinsel ifadelerin ve resimlerin ışığında öyküye dair kendi zihinsel yorumlarını oluşturdukları ve daha derin bir anlayış geliştirdikleri sonucuna varılmıştır. Bu durum, pasif bir alıcı olmak yerine, aktif bir şekilde kendi kavramlarını oluşturmanın olumlu bir yansıması olarak yorumlanmıştır.

Araştırmamızdaki öykülerin içeriğinde karakterlerin biliş durumunu belirten açık veya örtülü pek çok ifadenin yer aldığı görülmüştür. Karakterin biliş durumunu, öyküde bunu belirten açık bir bilişsel sözcük olmadan da hissettiren diğer zihinsel ifadelerin varlığı çocuklar için bir yol gösterici niteliğindedir. Örneğin öykü 29'da, "*çok sevdiği şeyler için bile kılını kıpırdatmaya üşenirdi*" diyerek sözü edilen kahramanın, dışarıda kartopu oynamaktan vazgeçtiğini "vazgeçmiş" ifadesi kullanılmadan da, sonraki eylemlerine bakarak anlamak mümkün olmaktadır, çünkü sonuçta kahraman eve geri dönmektedir. Ancak ortada bir istek ifadesi ve bir eylem vardır. Geriye kalan, çocuğun kendi yorumunu oluşturmasıdır. Duygu ve isteklere yapılan atıfların da çocuklarda zihin kuramı gelişimi üzerindeki etkisi bildirilmekte, bu gibi ifadelerin çocuklar tarafından daha kolaylıkla kavrandıkları için, çocuğun zihni anlaması üzerinde etkili oldukları belirtilmektedir (La Bounty vd., 2008). Zihin kuramı testlerinin odak noktasında kanı anlama becerisi bulunsa da, çocukların en çok ilgilendikleri ve hakkında konuştukları şeylerin sosyal roller, kurallar, amaçlar

ve duygular olduğu ve çocuğun bir sosyal bağlamda bunlarla ilişkili deneyim ve paylaşımlarının kanı anlama becerisini de arttırdığı tartışılmaktadır (Astington ve Olson, 1995).

Çalışmalar, 3-5 yaşlarındaki çocuklardaki duygu anlamanın zihin kuramının gelişmesi ile bağlantısı olduğunu göstermektedir. Bu yaş grubundaki çocuklara bir karakterin istek ve kanılarından söz edildiğinde ve bunlarla ilişkili özel bir durum bildirildiğinde, çocuklar karakterin mutluluk, üzüntü veya şaşkınlık gibi duygulardan hangisini taşıyabileceğini tahmin edebilmektedirler (Banenjee, 1997). Tüm kültürlerde ortak kabul edilen temel duyguların neler olduğu tartışmalı bir konu olmasına karşın, genellikle sekiz duygunun üzerinde durulduğu görülmektedir. Kültürel farklılıklara bakılmaksızın evrensel olarak tanımlanan bu duyguların öfke, üzüntü, korku, zevk, sevgi, şaşkınlık, iğrenme ve utanç olduğu bildirilmektedir (Goleman, 2004). Bunların dışında kalan duyguların ise karmaşık duygular olarak adlandırıldığı; bu temel duyguların karışımından oluştukları veya kültüre özel oldukları belirtilmektedir. Araştırmamızda zihinsel durum ifadelerinin %36,77'sini oluşturan duygu ifadelerinin arasında sıklıkla rastlanan duygu ifadelerinin temel duygular ile ilgili olduğu görülmüştür. Okul öncesi dönemde çocukların duygu anlama ve duyguları isimlendirmekte önemli adımlar attıkları ve temel duyguları anlamanın ötesinde karmaşık duyguları da kavramaya başladıkları bildirilmektedir (La Bounty vd., 2008). Bretherton ve Beeghly (1982), 28 aylık çocukların anneleriyle yaptığı görüşmelerden elde ettiği bilgilere dayanarak, bu yaştayken bile çocukların çoğunluğunun temel duyguları bildiklerini ve kullandıklarını belirtmektedirler. Yaş gruplarına göre duygu anlamanın gelişimini inceleyen bir araştırmada, incelenen 336 karmaşık duygu sözcüğü içerisinden 41'inin 4-6 yaş grubundaki çocukların %75'i tarafından anlaşıldığı, 7-8 yaşında ise çocukların %75'i tarafından anlaşılan duygu ifadesi sayısının 88'e çıktığı bulunmuştur. Araştırmamızda "coşku", "kıyamama", "sabırsızlık", "pişmanlık", "cesaret", "övünme", "böbürlenme", "çaresiz hissetme", "acıma", "umutsuzluk", "şefkat" gibi ifadelere rastlandığı görülmektedir. Temel duygular arasında yer almayan bu ifadelerin birçoğunun, çocuğun günlük konuşmalarda sıklıkla karşılaşmadığı ifadeler olduğu düşünülmektedir. Ayrıca öykülerde rastlanan "suçluluk", "mahcubiyet",

“çekinme”, pişmanlık”, “övünme/böbürlenme” gibi duyguların çocuklar tarafından daha geç dönemde kavranan ve öz bilinç duyguları olarak adlandırılan farklı bir duygu sınıfına dahil oldukları bildirilmektedir. Kendinin farkında olma, kendilik temsili ve kendini değerlendirme süreçlerini gerektiren bu duyguların temelinde “kendi” kavramının olduğu ve kişinin kendisini değerlendirmesi ile başkalarının zihinsel durumlarını anlama becerilerini gerektirdiği belirtilmektedir (Beer, Heerey, Keltner, Scabini ve Knight, 2003; Gregory-Smith, 2012). Bu duygular, davranışların sosyal sonuçlarını başkalarının gözünden görebilme ve sosyal norm ve ihlalleri anlayabilme yetisi gibi zihin kuramı gerektiren iki ayrı unsurla ilişkilendirilmektedirler (Heerey vd., 2003).

İncelenen öykülerdeki duygu ifadelerinin %39,96’sı (215 adet) negatif duyguları belirtmektedir. Öyküye dair konuşmalarda duygulara gönderimlerde bulunulmasının, çocukların duyguların öncüllerini ve sonuçları anlamaları ve bakış açısı alabilme becerisi üzerindeki etkisi vurgulanırken; ebeveynlerin çocuklarına özellikle negatif duyguların nedenlerini açıkladıkları bildirilmektedir (Bartsch, Wellman, 1995). Özellikle negatif duyguların, duygu ile diğer zihinsel durumlar arasındaki ilişkilere yönelik daha fazla tartışmaya yol açtığı; çocukların ve ebeveynlerin pozitif duygulara oranla negatif duyguların nedenlerini iki katı fazla oranda açıkladıkları ve negatif duyguların kaynağını araştırmaya daha meyilli oldukları bulunmuştur (Wellman ve Lagattuta, 2004).

Öykülerdeki ifadeler arasında en az yer kaplayan sosyal/ahlaki yargı ve yükümlülüklerle ilişkili ifadelerdir. Kişilere atfedilen, ancak sosyal bir yönü de bulunduğunu düşündüğümüz etiketleri de bu gruba dahil etmemize karşın, bu sınıftaki sözler tüm zihinsel durum ifadeleri arasında %5,88 oranında yer almaktadır. Benzer çalışmalarda da ahlaki yargı ve yükümlülük grubundaki ifadelerin, öykülerde en az rastlanan ifade grubunu oluşturduğu bulunmuştur (Dyer vd., 2000; Rodrigues ve Rubac, 2008). Çocukların, kişiye dair bilgilerin duygu ve davranışları nasıl etkilediğini ve bu bilgileri oluşturmamızda da o kişinin önceki tutumlarının etkili olduğunu okul öncesi dönemde anlamaya başladıkları bildirilmektedir (Gnepp ve Chilamkurti, 1988). Çocuklara belirli kişilik özellikleri gösteren karakterler içeren

öyküler anlatıldığında ve aynı karakterin gelecekteki bazı durumlardaki tutumunu tahmin etmeleri istendiğinde, karakteri bencil veya iyi gibi özelliklerle isimlendirdikleri ve sonraki tutumu tahmin edebildiklerinin görüldüğü; davranışlarda tutarlılık bekledikleri belirtilmektedir (Yuill, 1997). Gerçek yaşamdaki gibi öykülerde de karakterler, bir durum karşısında sergilediği tutuma bağlı olarak diğer bir karaktere dair yargılara varmakta ve benzer durumlarda ondan bu etikete uygun olarak davranmasını beklemektedirler. Örneğin öykü 1'deki "açgözlü" karakter öykünün temelini oluşturan bir doyumsuzluk içerisindedir. Öykü 41'de kediler yardım istemek için "yufka yürekli" olarak nitelenen leyleğe giderler. Öykü 49'daki köpek ise "korkak" hayvanlar oldukları için küçümsediği tavşanların yaşama hakları olmadığını düşünerek onları çayırdan kaçırmaya çalışmaktadır. Öykülerde iyiler ve kötülerin olduğu ve bu karakterlerin iyi veya kötü oluşlarına göre davrandıkları görülmektedir. Öykü 32'de yaşlı kadının zarar vermeye çalıştığı çocukların başlarına gelenler anlatılırken, kadının göründüğü gibi biri olmayıp aslında bir "cadı" olduğu söylenerek ondan beklenecek kötülüklere dair okuyucu uyarılmaktadır. Yanlış veya hatalı davrananlar, dalkavuklar, saygısızlar, kendini beğenmişler, zavallılar, korkunç yaratıklar, haylazlar veya korkaklar bir şekilde başkalarına veya kendilerine zarar verirken; nazik, sevimli, saygıdeğer bulunanlar sonunda kazanmaktadır. Bu yargıların altında ise toplumsal bir değerlendirme sezilmektedir. Örneğin "obur" olmak, çok yemek yiyen biri olmanın ötesinde sosyal bir yargı, bir çeşit ayıplama gibi kullanılmıştır. Benzer şekilde "pasaklı" olmak, kirli olmaktan daha farklı bir anlam içermektedir.

Kanıların ve gerçekliğin yorumlanışlarının ahlaki kararlar üzerinde temel rol üstlendiği; çocukların 3-4 yaşlar gibi erken bir dönemde bile birilerine kötü davranmak veya incitmenin yanlış bir şey olduğu yargısında bulunabildikleri ancak ahlaki durumları anlama ve yorumlamada derin bir anlayışın oluşmasının okul çağlarına uzandığı vurgulanmaktadır. (Wainrby ve Brehl, 2006).

İncelenen öykülerde ortalama olarak 4,3 adet algı ifadesinin yer aldığı saptanmıştır. Zihinsel durum ifadeleri arasında sayılmamalarına karşın algı belirten ifadelerin zihinsel durumlarla ilgili sebep-sonuç ilişkilerini anlamlandırmada önemli

bir işlev üstlendikleri görülmektedir. Alanyazında "perception" olarak geçtiği için algı başlığı altında ele aldığımız bu ifadeler, yine alanyazında görüldüğü üzere aslında algıya yol açan duyularla ilişkilidir (Bretherton ve Beeghly, 1982). Öykülerde rastlanan 229 algı ifadesinden 49'unun "duyma" veya duyma algısı ile ilişkili sözler, 38'inin ise "görmek" ile ilişkili ifadeler olduğu belirlenmiştir. Öykülerdeki karakterlerin, bir şey görmeleri veya duymaları, onların aynı zamanda o şeyden haberdar olmaları, bilmeleri ve davranışlarını buna göre şekillendirmelerini sağlamaktadır. Dolayısıyla algı ifadelerinin çoğu kez, karakterin bilişsel durumunu belirten açık bir ifade bulunmadığında bile, bilişe dair yorum yapmayı sağlayan ipuçları sunduğu görülmüş; özellikle görmenin veya duymanın bilmek demek olduğunu belirten durumlara rastlanmıştır. Örneğin öykü 53'te çocuklar anne ve babalarının konuşmalarını duydukları için, onların düşüncelerini anlayıp plan yaparlar veya öykü 8'deki karakter otobüs şoförünün kendisini göremediğini bildiği için bilet almadan otobüse biner. Üç yaşındaki çocukların, temel düzeyde de olsa insanların duyusal deneyimleri ve bildikleri arasında bir ilişki olduğunu anladıkları; görmenin, işitmenin ya da dokunmanın bilmeye yol açtığını öğrenmeye başladıkları ancak, duyuların ne çeşit bilgiler sağladığıyla ilgili sorunlar yaşayabildikleri bildirilmektedir. Örneğin farklı renklerde ancak tamamen aynı formda iki objenin kullanıldığı bir deneyde, çocuklardan yalnızca dokunarak objelerin rengini bilmeleri istenmiştir. Beş yaşın altındaki çocuklar görmedikleri fakat sadece dokunabildikleri obje için bir renk söylemiş ve bunu nereden bildikleri sorulduğunda hissederek anladıklarını belirtmişlerdir. Oysa beş yaşındaki çocuklar, bir objenin renginin dokunarak anlaşılamayacağını bilmektedirler (O'Neill vd., 1992). Ayrıca küçük çocukların, duyusal algının kanılara yol açan temel kaynak olduğu ve dolayısıyla kişinin gördükleri veya duydukları ile bildikleri arasında birebir bir eşleşme olduğu varsayımına göre hareket ettikleri belirlenmiştir. Çocukların, bilgiye yol açan duyusal girdi aynı olsa bile, insanların bir durum karşısında farklı kanılara sahip olabileceğini anlamalarının ise ancak beş yaş civarında başarıldığı belirtilmektedir (Wainryb ve Brehl, 2006). Dolayısıyla öyküler, algı ve zihinsel durumlar arasındaki ilişkiye farklı karakterlerin öznelliği bağlamında tanıklık etmek ve üzerinde tartışmak için de birer kaynak oluşturmaktadır.

Ebeveynlerin kitap okurken, metinde yer almasa bile çocuğun öyküdeki kahramanların bakış açılarını anlamasını sağlayan zihinsel durum ifadelerini kullandıkları, soru ve açıklamalarında bilişsel ifadelere duygu ve istek bildiren ifadelerden daha fazla yer verdikleri gösterilmiştir (Ziv vd., 2013). Öyküye dair açık uçlu sorular sorarak, okunan öyküyü anlattırarak ve öyküdeki durumlara dair duygu ve düşünceleri hakkında konuşmasını sağlayarak çocuğun aktif bir katılımcı olarak kitap okuma etkinliğinin içinde yer almasının önemi belirtilmektedir (Whitehurst, vd., 1994). Çocuklara öykülerin okunması sırasında sosyo-bilişsel temalar üzeride durmanın, karakterlerin duygu, düşünce, kanı ve isteklerine dikkat çekmenin çocuğun da anlatılarında bu temalara daha fazla yer vermesini sağladığı görülmüştür (Aram vd., 2013). Çocukların öykü anlatımlarında, ancak 4 yaşından sonra olayların ardında yatan zihinsel motivasyonlara yer vermeye (Riggio ve Cassidy, 2009) ve öykülerin bilinç boyutunu aksiyon boyutu ile koordine edebilmeye başladıkları bildirilmiştir (Pelletier, Astington, 2004). Bu durumda, öykülerde yer alan zihinsel durum ifadelerinin, çocuğa kitabı okuyan kişi için vurgulanması gereken noktalar olarak rehberlik edeceği söylenebilir. Nitekim annelerin çocuklarıyla etkileşimlerinde zihinsel durum dili kullanmalarının çocukların zihinsel durumları anlamaları üzerinde destekleyici ve geliştirici bir etki yaratabildiği saptanmıştır (Ruffman vd. 2002; Taumopeau ve Ruffman, 2006). Bir kitabın bir çocuğa defalarca okunduğu düşünüldüğünde ve öykülerin, araştırmamızda da görüldüğü gibi, zihinsel durum ifadeleri açısından zenginliği göz önüne alındığında, çocuğun dikkatinin zihinsel durumlara çekilmesi açısından önemli bir kaynak olduğunu belirtebiliriz.

4.2. Öykülerdeki Yanlış Kanı Varlığına Dair Bulgular ve Yorum

Araştırmada yer alan 14 öyküde yanlış kanı içeren çeşitli durumların var olduğu görülmüştür. Öykü karakterlerinin bir durum hakkındaki yanlış kanıları ile gelişen olaylar veya karakterlerin davranış ve eylemleri üzerinde yanlış kanıların yarattığı etkilere yer veren öyküler, öyküde geçen yanlış kanı ile ilişkili durumun ne olduğunu ile birlikte tablo 11'de verilmektedir.

Tablo 11: Öykülerdeki Yanlış Kanı Atfı İçeren Durumlar

Öykü	Durum	Yanlış Kanı ve Kaynağı
1	Akıllı Minik tarlalardan topladığı buğdayları her gece bir çukura saklamaktadır. Bir gün komşusu Obur, bu çukuru keşfeder ve buğdayları oradan gizlice alır.	Yerlerinin değiştirildiğini bilmediği için Akıllı Minik sabah olduğunda buğdaylarını her zaman koyduğu çukurda arar. (yer değişikliği)
	Akıllı Minik, komşusundan kuşkulanır. Ancak kuşkusunu açıkça dile getirmez. Bir şey danışmaya gitmiş gibi davranarak komşusunun ağzını aramaya çalışır.	Obur komşu, Akıllı Minik'in rol yaptığından habersizdir. Onun gerçekten bir şey danışmaya geldiğini sanır. (-mış gibi yapma)
	Obur, akıl veriyormuş gibi davranarak bütün buğdayları yuvasının yakınına taşımasını söyler. Amacı, geri kalan buğdayları da almak için Akıllı Minik'i kandırmaktır. Ancak Akıllı Minik oyuna gelmez, çalınan buğdaylarını gece gizlice geri alır başka bir yere saklar. Çukura da bir mektup bırakır.	Sabah Obur komşu hevesle çukura koşar. Akıllı Minik'i kandırdığını ve tüm buğdayları elde edeceğini sanmaktadır. Ancak çukurdan yalnızca bir mektup çıkınca çok şaşırır. (içerik değişikliği)
3	Oburcuk ve Süslü'nün bir kavanoz dolusu tırtılı vardır. Tırtıllar ağzı kapalı kavanozda mutlu bir şekilde yaşamaktadırlar. Ancak bir gün Oburcuk ile Süslü bir de bakarlar ki kavanoz boş.	Tırtıllar kelebek olup uçmuştur. Ancak Oburcuk ile Süslü bu gerçekten habersizdirler ve olayı da görmemişlerdir. Bu durumu gizem olarak nitelendirirler. (bilgi eksikliği)
8	Tonino bir gün görünmez olur. Bu durumdan faydalanıp sınıfta yaramazlık yapar, kargaşa yaratır.	Bunları Tonino'nun yaptığını bilmeyen arkadaşları olanlardan dolayı birbirlerini suçlarlar. (bilgi eksikliği)
	Tonino şoförün onu görememesinden yararlanıp bilet parasını ödemeden otobüse biner.	Birinin bindiğini bilmeyen şoförü kandırır. (kandırma)
	Otobüsteki koltukta Tonino'nun olduğunu görmeyen bir kadın koltuğa oturamayınca olay çıkarır. Bunun üzerine yolcular isyan ederler.	Tonino'dan habersiz yolcular kargaşadan dolayı otobüs işletmesini suçlarlar (bilgi eksikliği)
	Tonino bir pastanede pastaları yer. Pastacı pastaların kaybolduğunu fark eder.	Pastacı Tonino'yu görmediği için suçu başka bir müşteride arar. (bilgi eksikliği)
11	Kötü kalpli kraliçe yaşlı bir kadın kılığına girerek Pamuk Prenses'in yaşadığı eve gider ve ona zehirli bir elma verir.	Pamuk Prenses kılık değiştirmiş olan kraliçeyi tanıyamaz ve zehirli elmayı yer. (kılık değiştirerek kandırma)

Tablo 11 (devam)

Öykü	Durum	Yanlış Kanı ve Kaynağı
18	Kurt, Kırmızı Başlıklı Kız'ın büyükannesinin kıyafetlerini giyer.	Kırmızı Başlıklı Kız kurdu büyükannesi zanneder. (kılık değiştirerek kandırma)
26	Pembe Ayıcığın bir düşü vardır. Zürafa, bu düşü gerçekleştirmek için ona yardım etmek ister.	Ancak, ayıcığın düşlediği şey yerine kendi isteği olan bir şey getirir. Ayıcık mutlu olmaz. (ayrı istekler)
	Pembe Ayıcığın bir düşü vardır. At, bu düşü gerçekleştirmek için ona yardım etmek ister.	Ancak, ayıcığın düşlediği şey yerine kendi isteği olan bir şey getirir. Ayıcık mutlu olmaz. (ayrı istekler)
	Pembe Ayıcığın bir düşü vardır. Kurbağa, bu düşü gerçekleştirmek için ona yardım etmek ister.	Ancak, ayıcığın düşlediği şey yerine kendi isteği olan bir şey getirir. Ayıcık mutlu olmaz. (ayrı istekler)
28	Eşek, köpek, kedi ve horoz hırsızları evden kaçırmak için bir plan yapıp birbirlerinin sırtına çıkar ve bağırmaya başlarlar.	Hırsızlar basıldıklarını sanarak evden kaçarlar. (kılık değiştirme)
	Hırsızlardan biri eve geri döner ve kedinin gözlerini karanlıkta pırlanta sanarak almaya kalkar.	Hırsız karanlıkta kedinin gözlerinin ne olduğunu anlamaz. (bilgi eksikliği)
	Tüm hayvanlar birden bağırmaya başlayınca hırsız evden kaçar.	Ne olduğunu görmeyen ve evden kaçan hırsız, evi cinler periler bastı zanneder. (bilgi eksikliği)
32	Cadı, yün eğiren yaşlı bir kadın kılığına girerek prensesin kendisini bulmasını bekler.	Yaşlı kadının kötü kalpli bir cadı olduğunu anlamayan prenses ona yardım etmeye kalkar. (kılık değiştirme)
36	Başına konan on tane sineği öldüren Keloğlan kılıcına "bir vuruşta on aslan öldüren Keloğlan" yazmıştır.	Devler bu yazıyı görünce korkuya kapılırlar. (bilgi eksikliği)
	Keloğlan devlerin evinde yatağın içine odun koyar ve üstünü yorganla örter.	Devler yorganın altında Keloğlan var sanarak sopalarla vururlar. (içerik değişikliği)
	Sabah olunca, gece dövdüklerini sandıkları Keloğlan'ı karşılarında görürler. Keloğlan'a hiçbir şey olmamıştır.	Gece olanlardan sonra sabahleyin Keloğlan'ı sapasağlam karşılarında görünce şaşırırlar. (bilgi eksikliği)

Tablo 11 (devam)

Öykü	Durum	Yanlış Kanı ve Kaynağı
36	Keloğlan bir kez daha yatağın içine odun koyar ve üstünü yorganla örter.	Devler yorganın altında Keloğlan var sanarak kaynar su dökerler. (içerik değişikliği)
	Sabah olunca, gece kaynar suyla haşladıklarını sandıkları Keloğlan'ı karşılarında görürler. Keloğlan'a hiçbir şey olmamıştır.	Gece olanlardan sonra sabahleyin Keloğlan'ı sapasağlam karşılarında görünce şaşırırlar. (bilgi eksikliği
	Keloğlan devlerle yapacağı gülle atma yarışında, gülleleri çok kuvvetli atacağı için olabilecekleri hesaplarken yalanlar söylüyor.	Devler, Keloğlan'ın çok güçlü olduğuna inanarak yarıştan vazgeçiyorlar. (kandırma)
41	Arkadaşları, Piti'yi gökte bir yıldızın kaydığına inandırmak için bir düzenek kurarlar.	Gerçeği bilmeyen Piti, gökte parlayan arkadaşının gözünü kayan bir yıldız sanır. (kandırma)
45	Çizmeli Kedi'nin sahibi bir prens gibi giyinir. Çevredeki köylülere de soran olursa oradaki tüm tarlaların bu prense ait olduğunu söylemeleri tembihlenir.	Kral, kedinin sahibinin gerçekten bir prens olduğuna inanarak onu kızıyla evlendirir. (kılık değiştirme ve hile)
49	Kurdun sürekli kendisini korkutmasından bıkan tavşan bir plan yapar ve birçok tavşan bir araya gelerek bir tepe oluştururlar ve aslan gibi kükrerler.	Tavşanların oyunundan habersiz olan kurt, gördüğü şeyi bir tepe sanarak yanılır. (mış gibi yapma)
52	Kurt keçi yavrularına evin kapısını açtırmak için onların anneleri gibi görünmeye karar verir, patilerini una bular, sesini inceltir.	Keçiler annelerinin geldiğini sanarak kurda kapıyı açarlar. (kılık değiştirme)
53	Aslında bir cadı olan yaşlı kadın orada güvende olduklarını söyleyerek Hansel ve Gretel'i evine gelmeye ikna eder.	Çocuklar yaşlı kadına güvenerek eve girerler. (kandırma)
	Gretel, kapının küçük olduğunu ve sığamadığını söyler.	Yaşlı kadın Gretel'e kapının küçük olmadığını göstermek için kendisi içeri girer. Bu arada Gretel onu içeri kilitler. (kandırma)

İncelenen öykülerin %26,41'inde yanlış kanı atfına dayalı durumlara rastlanmış ve bunların içinde 6 tanesinin birden fazla yanlış kanı atfı içerdiği görülmüştür. Öykü 1'de 3, öykü 8'de 4, öykü 26'da 3, öykü 28'de 3, öykü 36'da 6, öykü 53'te 2 adet yanlış kanı atfına dayalı durum mevcuttur. Dolayısıyla 53 öyküde karşılaşılan yanlış kanı atfı sayısı 29 dur. Cassidy ve arkadaşları (1998) inceledikleri 317 okul öncesi dönem kitabının %34'ünün yanlış kanı içerdiğini saptamış ve isteklerin farklı olabileceğini anlayamamaya dayalı yanlış kanı atfı dışında, araştırmamızdaki öykülerdeki aynı nedenlere dayalı durumların varlığından söz etmişlerdir. Rodrigues ve Rubac (2008) ise inceledikleri kitapların %11'inde yanlış kanı bildirmiş ve bunların kandırma, bir gerçeğin yanlış algılanması ve bilgi eksikliğine dayalı durumlar neticesinde ortaya çıktığını belirtmişlerdir.

Bazı öykülerde yanlış kanıya yol açabilecek durumların yaşandığı ancak karakterler üzerinde yanlış kanı atfına dayalı bir davranış veya eyleme yol açacak sonuçlar doğurmadığı görülmüştür. Dolayısıyla, bu durumlar yanlış kanı atfı olarak değerlendirilmemiştir. Örneğin öykü 18'de bir başka kurt bu kez kırmızı başlıklı kızın büyükannesini kandırmaya çalışır, ancak kurdun niyetini anlayan büyükanne bu tuzağa düşmez. Öykü 46'da ise aslanın öfkesinden korkan maymun, aslanın aslında kötü kokan sarayının kokusunu beğenmiş gibi yapar ancak aslan bu "-mış gibi" yapmaya inanmaz. Aynı öyküde tilki de burnunun koku almadığını söyleyerek aslanı kandırmaya çalışır; aslan tilkiyi ödüllendirir ancak söylediklerine inandığı için değil, uyanıkça yanıtından ötürü. Her ne kadar yanlış kanı uyandırabilecek potansiyele sahip olsalar da, bu durumların karakterler üzerinde yanlış kanı atfına dayalı bir etkiye yol açmadıkları görülmüştür.

Yanlış kanı atfının, öykülerde bir karakterin bir durum karşısında sergilediği tavrı anlamlandırabilmek açısından son derece önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir. Bunu anlamak, olay ve durumların öykü karakterlerinin zihninde ne şekilde biçimlendiğinin ve onların bakış açısıyla nasıl yorumlandığının da anlaşılmasını gerektirir. Okuyucu bir durumla ilgili farklı bir bilgiye sahip olabilir ya da öykü karakterinin habersiz olduğu bir gerçeğe tanıklık edebilir. Ancak, öyküyü tam olarak anlayabilmek için öykü karakterlerinin zihinlerinde bu gerçeğin ne

şekilde yer aldığını bilmelidir. Örneğin öykü 18'de, öykünün başından beri kurdun kötü olduğu ve hain bir planı bulunduğu gerçeği okuyucuyla paylaşılmıştır. Dolayısıyla öykünün bilinç boyutunu yorumlayamayan ve olaylara Kırmızı Başlıklı Kız'ın bakış açısıyla bakamayan bir okuyucu için, kahramanın kurda inanması anlaşılamaz bir durum olarak kalacaktır. Benzer şekilde herkesin isteklerinin birbirinden farklı olabileceği ve karakterlerin ancak kendi istedikleri şey gerçekleştiğinde mutlu olabilecekleri kavrayışını geliştirmeksizin öykü 26'yı anlamak mümkün görünmemektedir.

Riggio ve Cassidy (2009) tarafından okul öncesi çocukların öykü kitaplarındaki yanlış kanılara karşı tavırları üzerine yapılan bir çalışmada, çocukların öyküdeki yanlış kanı atfını kavrama becerilerinin öyküden öyküye farklılık gösterdiği bulunmuştur. Ayrıca, çocukların öyküdeki aksiyon ve bilinç boyutlarını kaynaştırabilme yetilerinin, yanlış kanı atfı içeren öykülerin anlaşılmasında önemli rol üstlendiği saptanmıştır. Çalışmada, öykünün karmaşıklığı veya öyküde çocuğun kendi yaşamıyla ilişkilendirebileceği unsurların yer alması gibi faktörlerin yanlış kanı atıflarının anlaşılmasını etkileyebileceği belirtilmektedir (Riggio ve Cassidy, 2009). İncelediğimiz öykülerden bazılarının diğerlerine nispeten daha karmaşık olduğu ve birden fazla yanlış kanıya dayalı durum içerdiği dikkat çekmiştir. Karakterlerin karşılıklı olarak birbirlerini aldatmak için planlar yaptıkları öykü 1, buna bir örnektir. Öyküde, temel amacı bir diğerini kandırmak olan üç farklı türde yanlış kanıya dayalı durum vardır. Öykü 36'da ise benzer durumların tekrar edilmesi ile ortaya çıkan altı yanlış kanı atfında, içerik değişikliği ve bilgi eksikliğine dayalı olayların yinelendiği görülmüştür. Sözü edilen bu üç öyküde de pek çok olay birbirini izlemekte ve okuyucunun öyküyü anlamlandırabilmesi için karakterlerin zihnindeki yanlış kanıları yorumlayabilmesi gerekmektedir. Bu noktada, yanlış kanı atfı gerektiren durum sayısının birden fazla olmasının öyküyü daha karmaşık hale getirip getirmediği sorusu akla gelmiştir. Öykülere bu gözle bir kez daha bakıldığında yalnızca bir yanlış kanıya dayalı durum içeren öykü 49'un da karmaşık sayılabilecek bir yapıda olduğu, oysa üç yanlış kanı bulunan öykü 26'nın son derece basit bir yapıda olduğu dikkat çekmiştir.

Birden fazla yanlış kanı içeren öykülerde öykü içinde tekrarlanan yanlış kanı atıflarına dair oluşan aşinalığın, öyküdeki en son yanlış kanıyı anlama üzerinde dikkate değer bir etkisi olmadığı bildirilmekte; farklı yanlış kanı atıflarından ziyade aynı türde yanlış kanıya maruz kalmanın belki daha etkili olabileceği vurgulanmaktadır. Ayrıca karmaşık bir aksiyonun varlığının, çocukların dikkatini öykünün zihinsel boyutundan uzaklaştırabileceği belirtilmektedir (Riggio ve Cassidy, 2009). Bu görüş doğrultusunda bakıldığında, aksiyonu çocuğun dikkatini dağıtmayacak kadar basit ve aynı türde yanlış kanı atfı tekrarlarına dayalı öykü 26'nın çoklu yanlış kanı içeren öyküler arasında öne çıktığı dikkat çekmektedir. Öykü 26'ya karmaşık olmadığı hissi veren unsurun, öykünün içinde birbirine benzer durumların yalnızca bir karakterin bir başkasıyla yer değiştirdiği ortamlarda tekrarlanması ve aynı türde yanlış kanı atıflarının kullanılması olduğu düşünülmüştür. Karakter ve olay sayılarının azaltılarak öykülerin karmaşık yapısının basitleştirilmesinin ve çocuklara öyküdeki yanlış kanıya dair bir soru yöneltmeden önce bir hatırlatma yardımı yapılmasının da yanlış kanıların anlaşılması üzerinde önemli etkisi olduğu bulunmuştur (Sullivan, Zaitchik ve Tager-Flusberg, 1994). Öykü 26'da, sahneye farklı karakterler çıksa da yanlış kanı atfının hep aynı nedenle oluşması ve aynı olayların tekrarlanması, bir yandan öykünün karmaşıklığını azaltırken diğer yandan öykü içinde sürekli olarak hatırlatmalar yapılıyormuş hissini yaratmaktadır. Yanlış kanıya dayalı durumları anlamayla bağlantılı becerilerden birinin de olay ve durumların sırasını izleyebilme olduğu, bunun aynı zamanda çocukların anlatı becerilerinde de gözlemlenebildiği belirtilmektedir (Spradlin ve Brady, 2008). Hangi durumun neyin sonucunda ortaya çıktığının kolaylıkla takip edilebildiği öyküler, yanlış kanı atıflarının anlaşılması açısından da kolaylık sağlayıcı olabilir.

Çocukların yanlış kanıyı anlamaları üzerinde hangi faktörlerin etkisi olduğu tartışılan bir konudur. Dil ve yanlış kanı anlama üzerine yapılmış bir meta-analiz çalışmasında, yanlış kanıları anlamanın dilin pek çok yönüyle (genel dil becerisi, semantik, alıcı sözcük dağarcığı, sentaks, tümleç belleği) ile ilişkisi olduğu gösterilmiştir (Milligan, Astingron ve Dack, 2007). Özellikle tümleç cümlesinin başında yer alan "bakış açısı", kritik sentaktik eleman olarak vurgulanmakta, bakış

açısını anlamaksızın yanlış kanı durumlarının anlaşılamayacağı üzerinde durulmaktadır (Perner, Zauner ve Sprung, 2005). Doherty de (2009) yanlış kanı atfı ile tümleç ifadelerinin sentaksını anlama arasındaki ilişki üzerine yapılan çalışmaları değerlendirerek, tümleç ifadelerinin sentaksına dair gelişimin, yanlış kanıların anlaşılmasında önemli ancak temel etken olmadığını ve kanı anlamada karşılaşılan zorlukların yalnızca dilbilgisi ile açıklanamayacağını ifade etmektedir. Çocukların istek veya "mış gibi" yapma belirten ifadeleri, benzer söz dizimi özelliklerine sahip cümleler içerisinde kullanılmalarına rağmen kanı belirten ifadelerden daha kolay anladıklarını vurgulayan Doherty, kullanılan zihinsel durum fiilinin doğasını önemli bir etken olarak göstermektedir (Doherty, 2009). Dilin, yanlış kanı atfını anlamada bir bütün olarak kolaylaştırıcı etkisi olduğu belirtilirken, bir kanı veya düşüncenin bir başkasına ait olabileceğini ve her zaman fiziksel gerçekliği yansıtmak zorunda olmadığını kavramanın öneminin özellikle altı çizilmektedir (Milligan vd., 2007)

İncelenen öykülerdeki yanlış kanı durumlarının bazılarında yanlış kanı atfına yol açan bakış açısının açıkça belirtildiği cümlelere rastlanmıştır. Örneğin,

"*Her biri, ayının da kendisiyle aynı şeyi düşlediğini sanıp kendi düşünü aramaya koyulmuştu*" (öykü 26)
"*Yataktaki odun parçasını Keloğlan sanıp sopalarla vurmaya başlamışlar*" (öykü 36)
"*Yine Keloğlan sanıp aşağıdan getirdikleri bir kazan suyu yatağın üstüne dökmüşler*" (öykü 36)
"*Devler Keloğlanın çok güçlü olduğunu düşünerek iyice korkmuşlar*" (öykü 36)

Ancak verilen bu örnekler dışında, yanlış kanıya yol açan durumların bakış açısı belirten açıklayıcı bir ifade ile açıkça belirtildiği cümlelerin öykülerde yer almadığı görülmüştür. Öykülerde, yanlış kanı atfına yol açan durum ve sonucu, öykünün bütünü içinde gelişen olayların seyriyle ve kahramanların davranışları üzerindeki etkisiyle sergilenmektedir. Aşağıda bazı örnekleri de görüldüğü gibi özellikle bilişsel durumla ilişkili ifadeler bu konuda okuyucuyu yönlendirici bir rol üstlenmektedir.

"*Sınıf arkadaşları bütün bu olanlardan dolayı birbirlerini suçlamaya başlamışlar. Çünkü asıl sorumlunun görünmez Tonino olduğunu bilmiyorlarmış*." (öykü 8)
"*Ocağın yanında yatan kedinin gözlerini karanlıkta pırlanta sanmış*" (öykü 28)
"*Kurdun tuzağına düşen yavrular sonunda kapıyı açmışlar*" (öykü 52)

Ayrıca algı ifadelerinin de yanlış kanı atfının anlaşılmasında rolü olduğu ve aşağıdaki örneklerde olduğu gibi öykülerde bir nedensellik içerisinde kullanıldığı görülmektedir.

"*Sabahleyin çukuru açan Akıllı Minik buğdayları yerinde görmeyince ne yapacağını şaşırdı*" (öykü 1).
"*Kadıncağız koltukta birinin oturduğunu görmediği için, oh ne güzel boş yer var, demiş ve hop diye Tonino'nun kucağına oturuvermiş*. (öykü 8)

Yanlış kanı atfını açıkça dile getiren ifadelerin azlığı, yukarıdaki örneklerde görülen ipuçlarına ve öykünün genelindeki olayların gelişimine dayanarak çıkarımlar yapmanın çocuğa ve çocuğa öyküyü okuyan kişiye bırakıldığını göstermektedir. Bunun da ancak gelişen olaylar ile karakterlerin zihinsel durumu arasındaki ilişkinin anlaşılmasıyla başarılabileceği görülmektedir. Bu noktada, Milligan vd., (2007) tarafından işaret edilen fiziksel gerçekliği yansıtmayan veya çocuğun bakış açısından farklı olan durumlara dikkati çekmenin, çocuğun kanı atfına dair çıkarımlarda bulunmasını kolaylaştıracağı düşünülebilir. Ayrıca, olayların sırasını izleyebilmenin, geçmişte ve şimdi olan olayların zamansal ayrımını yapabilmenin, bunlarla ilgili deneyimlere sahip olmanın da yanlış kanıların anlaşılmasında etkisi olduğu üzerinde durulmaktadır (Spradlin ve Brady, 2008). Çocukların öykülerdeki olaylar ve sonuçlarıyla ilişkili çıkarımlar yapmalarının karakterlerin bakış açısı hakkında düşünebilme becerilerine bağlı olduğunu belirten Pelletier ve Astington (2004); yaş, dil becerileri, sözel olmayan zeka ve zihin kuramı gelişiminin bunun üzerinde etkili olduğunu vurgulamaktadırlar. Öyküdeki karakterin bakış açısını almanın, çocuk tarafından spontan yapıldığı ve çocukların bir öyküyü dinlerken fiziksel olarak da kendilerini onun yerinde gördüklerinden söz edilmektedir. Ancak bu bakış açısı alma durumunun durağan olmadığı, özellikle öyküdeki karakterin bilmediği ancak

çocuğun bildiği bir gerçeğin ortaya çıkış zamanı yaklaşıkça, çocukların gerçekliği baskılayamadıkları ve sorulara kendi bakış açılarına göre cevap verdikleri bulunmuştur (Ronfard ve Harris, 2014). Çocukların anlatı becerilerindeki gelişmenin ve geçmişteki ve o andaki olayları tarif edebilmedeki yeterliliklerinin artmasının, yanlış kanı atfının yorumlanmasındaki başarıyı etkilediği ifade edilmektedir (Spradlin ve Brady, 2008). Scott vd. (2012), çocukların yanlış kanı atfı sorularına yanıt veremeseler de, bir öyküdeki yanlış kanıya dayalı durumu aslında örtük bir şekilde anladıklarını ortaya koymuşlardır. Araştırmalarında, yanlış kanı atfının anlaşılmasını gerektiren bir soruyu yanıtlamak ile aslında bir yanlış kanı olduğunu anlamak arasında önemli fark bulunduğunu ve çocukların yanlış kanı içeren resimli bir öykü karşısındaki spontan tavırları gözlendiğinde 2,5 yaşındaki çocukların dahi öyküdeki yanlış kanıyı anladıklarının fark edilebildiğini göstermektedirler. Ancak bunun sözle ifade edemedikleri, örtük bir anlayış olduğu ve açık bir yargı içermediği belirtilmektedir (Doherty, 2009, s. 26).

İncelenen öykülerde, "*X, Y'nin .... düşündüğünü / inandığını düşünüyor / inanıyor*" şeklinde tanımlanan ve çocukların genellikle 7 yaşlar civarında anlamayı başarabildikleri (Perner, Wimmer, 1985), ikinci düzey yanlış kanı atıflarına da yer verildiği görülmüştür. Örneğin öykü 1'deki Obur, Akıllı Minik'in buğdayları onun çalmış olduğunu düşündüğünü düşünmediği (bilmediği) için gerçekten de bir şey danışmaya geldiğini zanneder. Akıllı Minik'in konuya dair düşüncesini hesaba katmamıştır çünkü. Öykü 36'da ise devler, Keloğlan'ın kendi hain planlarından şüphelendiğini bilmedikleri için onun tuzaklardan kurtulmasını bir türlü anlayamazlar. Çünkü Keloğlan'ın olabilecekleri düşündüğünü düşünmemişlerdir. Okul öncesi döneme seslenen kitaplarda ikinci düzey kanı atıflarının yer almasının çocuklar açısından zorluğu düşünülse de, dikkatli bakıldığında, bunların aslında kanıdan çok bilmemeye atıf olduğu görülmektedir. Çocukların hem birinci düzey hem de ikinci düzey bilmemeye dayalı atfı, yanlış kanıya dayalı atıflara göre yaklaşık olarak iki yıl daha erken dönemde anlayabildikleri belirtilmektedir (Hogrefe, Wimmer ve Perner, 1986). Ancak bir başka araştırmada, hem ikinci düzey yanlış kanı hem de bilmememe atfının, öykünün niteliğine bağlı olarak okul öncesi dönemdeki 4-5 yaşlarındaki çocuklar tarafından da anlaşılabildiği saptanmıştır. Aynı

çalışmada, uzun bir çıkarımsal zinciri izleme gerekliliğinin çocukların ikinci düzey kanı ve bilmeme atıflarını anlamalarını güçleştirdiği; öykünün uzunluğu ve sunum şeklinin düzenlenmesi, yoklama soruları ve geribildirim eklenmesi ile bilgi işleme taleplerinin azaltıldığı durumlarda çocukların daha erken dönemde ikinci düzey atıfları anlayabildikleri bulunmuştur (Sullivan vd., 1994).

Bazı öykülerde yanlış kanının gelişen durumun bir sonucu olarak planlanmadan ortaya çıktığı görülmüştür. Örneğin öykü 3'te tırtıllar kelebek olup uçarlar ve bunu bilmeyen kahramanlar olayı bir gizem olarak değerlendirirler. Öykü 8'de Tonino otobüsteki kadını kandırmayı planlamamıştır. Öykü 28'de, hırsızın kedinin gözlerini pırlanta sanması için kedinin bir çabası yoktur. Ancak geri kalan tüm yanlış kanı durumlarında karakterlerin birbirlerinin zihinleri üzerinde bir manipülasyon yapmaya çalıştıkları görülmüştür. Kandırmak, yanlış yönlendirmek için kılıklara girer, yalanlar söyler, hile planları kurarlar. Tüm bu hesapları yaparken karşılarındaki karakterlerin zihinleri üzerinde etkili olabileceklerini bilmektedirler. Dolayısıyla öykülerdeki yanlış kanı uyandırma girişimlerinin birçoğu aynı zamanda karakterlerin, birbirlerini aldatma çabalarıdır. Yanlış kanı görevlerine entrika unsuru eklenmesinin başarı performansı üzerindeki etkisini, içerik değişikliğine dayalı ve genellikle 4 yaşındayken başarılan bildik bir birinci düzey yanlış kanı görevinde sınayan Sullivan ve Winner (1993), kandırma amacı eklendiğinde 3 yaşındaki çocukların da testi geçebildiklerini göstermişlerdir. İkinci düzey yanlış kanı ve bilmeme görevlerine dayalı öykülerin anlaşılmasına dayalı bir başka araştırmada da, öyküye aldatma figürünün eklenmesinin çocukların ikinci düzey zihinsel atıfları anlamalarını kolaylaştırdığı bulunmuştur (Sullivan vd., 1994). Aldatma unsurunun, aldatılan karakterdeki yanlış zihinsel durumların altını çizerek ve çocukların dikkatini bilmeme durumuna çekerek yanlış kanı atıflarının anlaşılmasını kolaylaştırdığı düşünülmektedir (Sullivan ve Winner, 1993; Sullivan vd., 1994)

Sonuç olarak, yanlış kanı atfı içeren öykülerin bakış açısı alabilme, karakterlerin iç dünyasını yorumlayabilme, nesnel ve öznel gerçeklikleri ayırabilme gibi pek çok beceriyle ilişkilendirilerek anlaşılabilecek yapıda oldukları görülmüştür. Çocuğun dil düzeyine uygun ve yukarıda sayılan özelliklere sahip (kurgusu dikkati

yanlış kanıdan uzaklaştırmayacak kadar basit, olay ve karakter sayısının fazla olmadığı, aldatma figürüne yer veren) öykülerin, yetişkinlerin uygun desteği ile okunması veya anlatılmasının, sosyal biliş gelişimi üzerinde olumlu etkisi olacak kazanımlara aracılık edeceği düşünülmektedir.

4.3. Öykülerdeki İroni Varlığına Dair Bulgular ve Yorum

Öykülerin %28,30'unda (15 öykü) ironi içeren durumlar olduğu saptanmıştır. Bunların tamamı durumsal ironi olarak adlandırılan ve bir durumun, beklenilenin veya umulanın tersi şekilde gelişmesi üzerine dayalı ironidir. Öykülerin hiçbirinde, gerçekte kastedilenin tam tersini söyleme olarak tanımlanan sözel ironiye yer verilmediği görülmüştür. İroni içeren öyküler ve her bir öyküde yer alan ironik durumun ne olduğu aşağıda listelenmektedir.

Öykü 1'de, açgözlü olarak tanımlanan karakter arkadaşını kandırmış ve ona ait olan buğdayların bir kısmını çalmıştır. Üstelik daha da fazlasını yapmak ve geri kalan buğdayları da çalmak için arkadaşını tuzağa düşürmeye çalışmaktadır. Ancak işler istediği gibi gitmez; açgözlülüğünün bedelini elindeki buğdayları da yitirerek öder. Kurduğu tuzağın içine bu kez kendisi düşer.

Öykü 8'de görünmez olursa okul ve dersler gibi can sıkıcı sorumluluklardan kurtulacağını hayal eden karakterin hayali gerçek olur. Bir de bakar ki gerçekten görünmez olmuş. Bu durum ona eğlenceli gelir. Ancak sonra işler tersine döner, görünmez olmanın hiç de sandığı gibi güzel bir şey olmadığını fark eder. Öyle mutsuz olur ki herkesin kendisini yeniden görmeye başlaması onu çok sevindirir.

Öykü 10'da gökyüzündeki Ay'ı annesine armağan etmek isteyen bir çocuk vardır. Çocuk, ayı hiç kimseyle paylaşmak istememekte, yalnızca kendisi almak istemektedir. Ancak ay o kadar yüksektedir ki ne kadar uğraşırsa uğraşsın tek başına ulaşamaz. Sonunda birilerinden yardım ister ve karşılığında aydan bir parça vermeyi

vaat eder. Ulaşamadıkça, yardım istediği kişilerin sayısı da artar. Sonunda bir sürü insanla bölüşmek zorunda kalır ayı.

Öykü 11'de kötü kalpli kraliçenin, kendisinden daha güzel olan Pamuk Prensesin dünya üzerindeki varlığına bile tahammülü yoktur. Pamuk Prensesin ölmesini ister, emrettiği kişiler başaramayınca da kendisi soyunur bu işe. Ancak kötü kalpli kraliçe Pamuk Prensesi öldürmeyi başaramadığı gibi, onun bu girişimi Pamuk Prensesin bir prensle tanışmasına vesile olur. Kötülük girişimi, Pamuk Prensesin mutluluğuyla sonuçlanır.

Öykü 18'de Kırmızı Başlıklı Kız'ı tuzağa düşürmeye çalışan kurt, avcı iken avlanan konumuna düşer. Kırmızı Başlıklı Kız kurtulur, kurt ise Kırmızı Başlıklı Kız'ı mideye indirmeyi hayal ederken midesine dolan taşların ağırlığıyla ölür gider.

Öykü 25'te küçük olduğu için üzülen, büyük hayvanlarla tanıştıkça onlara özenip onlar gibi olmak isteyen bir uğur böceği vardır. Bir gün yavrusuna götürdüğü buğdayı bir çukura düşürdüğü için ağlayan bir serçeyle karşılaşır uğur böceği. Koşar ve serçeye yardım etmeleri için özendiği o büyük hayvanlardan yardım ister. Ancak büyük ve güçlü hayvanların hiçbiri düştüğü delikten buğdayı çıkaramaz. Büyük ve güçlü hayvanların yapamadığını, yalnızca küçük olduğu için üzülen uğur böceği başarır sonunda.

Öykü 26'daki ayıcığın bir düşü vardır, o da yalnızca uyumak ve düş görebilmektir. Ona yardım etmek isteyenlerin hiçbiri bunu anlamaz ve herkes onu kendi düşledikleriyle mutlu edeceğini sanarak uyumasını sağlamak dışında her şeyi yapar. Oysa rahat bıraksalar ayıcık uyuyacak ve düşlediği şeye kavuşacaktır.

Öykü 27'de kendine çok güvenen ve koşu konusunda herkese meydan okuyan hızlı tavşan, kazanacağından çok emin olduğu yarışta birinciliği ağırlığıyla alay ettiği kaplumbağaya kaptırır.

Öykü 28'de sahipleri tarafından yaşlı ve işe yaramaz oldukları için hor görülen ve kapı dışarı edilen hayvanlar yaşamlarının geri kalanı ile ilgili umutsuzluk içindeyken azılı hırsızların üstesinden gelmeyi başarır ve güzel bir evde hayatlarının sonuna dek mutlu yaşarlar.

Öykü 31'de kırık bir şemsiye bulan karakterler, sahibine iyilik yapmak istedikleri için şemsiyeyi onarır ve güzelleştirirler. Ancak şemsiyenin sahibine asıl gereken şey, kırık bir şemsiyedir, bu şekilde hiçbir işine yaramayacaktır şemsiye. Sevinçle karşılanacağı umulan bir girişim, hüsranla sonuçlanır.

Öykü 36'da hiçbir işe yaramadığı için ninesinin azarladığı ve bir vuruşta on tane sineği öldürmekten başka bir başarısı olmayan Keloğlan azılı devleri alt eder ve kendisini kovan ninesinin evine bir çuval altınla döner.

Öykü 42'de kendi dünyasında mutlu olan bir kaplumbağa vardır. Ağır ağır yürümektedir ve her şey hızla yanından geçip gittiği için bazen geçenleri görememektedir bile. Bir gün bir tavşan ona koşmanın çok eğlenceli olduğunu anlatır ve aklını çeler. Böylece kaplumbağanın üzerine çıkacağı tekerlekli bir düzenek yaparlar. Mutlu bir şekilde kaymaya başlar kaplumbağa. Ama artık eskiden gördüğü ve sevdiği hiçbir şeyi görememektedir. Hızlı olmak ona mutluluk getirmemiştir. Tekrar eski yavaş haline dönmek ister.

Öykü 45'te babasının ölümünün ardından kendisine bir kediden başka bir şey kalmadığını gören karakter üzülmüştür. Ağabeylerine kalan şeyler, işe yarar şeylerdir çünkü. Ne işime yarayacak diye kediyi küçümser. Ancak o kedi sayesinde bir prensesle evlenir ve zengin olur.

Öykü 46'da doğru veya yanlış bir konuda bir fikri olan ve bunu dile getiren karakterler cezalandırılırken, bir numara çevirip hiçbir fikir beyan etmeyen karakter kral tarafından baş danışman ilan edilir.

Öykü 52'de anneleri evde yokken keçi yavrularını tuzağa düşürmeyi planlayan kurt, aslında kendi sonunu hazırlamıştır. Keçileri yemiş olmanın verdiği rehavetle uykuya dalarken avcıyken av konumuna düşeceğinin farkında bile değildir.

İroni içerdiği düşünülen 15 öyküde, karakterlerin beklentilerinin tersine gelişen durumlar olduğu ve bunun, öyküyü ironinin temel kahramanı olan karakter açısından aslında beklenmeyen bir sona ulaştırdığı görülmektedir. Dyer vd., (2000), okul öncesi dönem kitaplarını inceledikleri araştırmalarındaki öykülerin %39'unda durumsal ironi bulunduğunu saptamış, sözel ironi varlığına dair bir bulgudan söz etmemişlerdir. Rodrigues ve Rubac (2008) ise inceledikleri öykülerin %12'sinde durumsal ironiyle karşılaşmışlar ve Dyer vd., (2000) tarafından saptanan %39'luk değere göre oldukça düşük buldukları bu oranın nedenlerinin araştırılması gereken bir konu olduğu yorumunu yapmışlardır.

İroni, figüratif dilin önemli araçlarından birisidir ve figüratif dili anlamak, bir yönüyle gerçeğe aykırı olan ancak diğer yönüyle de gerçeği yansıtan ifadeleri anlayabilmeyi gerektirmektedir (Winner, 1997). Kastedilen anlamın doğrudan doğruya söylenen cümlenin kendisinde açıkça ifade edildiği literal dilden farklı olarak, non-literal dilde söylenen ile kastedilen birbirinden farklıdır ve dinleyicinin kastedileni anlaması için, konuşmacının amacına dair çıkarımda bulunması gerekir (MacKay ve Shaw; 2004; Winner, 1997).

Bara, Bosco ve Bucciarelli (1999), normal gelişim gösteren ve göstermeyen çocuklarda pragmatik gelişim üzerine yapılan araştırmaları inceledikleri çalışmalarında, pragmatik yeterliliği etkileyen iki ana faktörden söz etmektedirler. Aldatma ve ironinin de değerlendirildiği araştırmada sözü edilen bu faktörlerden birincisi, başkalarının zihinsel durumlarına atıfta bulunabilme, ikincisi ise karmaşık iletişim anlatılarını oluşturabilme ve manipüle etme becerisidir. Özellikle ironide, söylenen ve kastedilen arasındaki ilişki bir karşıtlık ilişkisidir; dinleyicinin konuşmacının kanı ve tutumlarını göz önüne almasını gerektiren bu karşıtlığın ironi olarak algılanması ise temel olarak sosyal-analitik bir görev olarak görülmektedir (Winner, 1997). Ancak, incelenen öykülerin hiçbirinde söylenilen kastedilenin

birbirine karşıt olduğu sözel ironi örneklerine rastlanmamış, öykülerin yalnızca durum veya olayların beklenilen veya umulanın tersine geliştiği durumsal ironi içerdikleri görülmüştür. Durumsal ironinin çocuklar tarafından nasıl değerlendirildiği tam olarak anlaşılamamış olsa da, üst temsile dayalı (**metarepresentational**) akıl yürütme gerektirdiği belirtilmektedir (Lucariello ve Mindolovich, 1995).

Yukarıda içerdikleri ironi yönünden kısaca özetlenen öykülerde de görüldüğü üzere, öykülerin bazılarında karakterler yaşadıkları ile umdukları arasındaki karşıtlığa kendileri de tanıklık eder ve bunun farkına varabilecekleri bir durum yaşarken, bazı öykülerde ironiye tanıklık eden kişi yalnızca okuyucudur. Örneğin öykü 1'deki karakterin ironiyi fark edebildiği düşünülebilir; çünkü kendisine bu durumu fark ettirecek bir mektup bırakılmıştır. Öykü 10, öykü 27 ve öykü 31'de de karakterlerin yaşanan ironiyi hissedebildiklerine dair okuyucunun çıkarımlarda bulunmasını sağlayan ipuçları vardır, çünkü beklentilerinin tersine gelişen durumun sonuçlarına açıkça tanıklık etmişlerdir; yine de bu yalnızca okuyucunun yorumu olmaktan öteye gitmemektedir. Ancak örneğin öykü 11'de kötü kalpli kraliçenin durumdaki ironiyi algılayıp algılamadığını bilmek mümkün değildir. Tuzaklar kuran hain kurt kahramanları olan öykü 18 ve öykü 52'de ise öykünün sonunda ölüp giden karakterlerin ironi bir yana, başlarına ne geldiğini bile anlamaya zamanları olmamış gibi görünmektedir. Amaçlı ironi olarak da adlandırılan sözel ironi ile durumsal ironi arasındaki önemli ayrımlardan biri de, durumsal ironinin ironiyi yapan kişi tarafından ima edilmemesi, ancak olayların durumunu gözleyen kişi tarafından ironik olarak görülmesidir (Lucariello, 2007).

Bir olayın durumsal ironi olarak nitelenmesinde rol oynayan iki bileşenden birincisi, kavramın içsel oluşum göstermesi iken; diğeri, tüm bilgi temelindeki pozisyonu, yani ironik olaylara dair bilgininin başka tür olaylara dair bilgiyle nasıl bir ilişkisi olduğudur (Lucariello, 2007). Lucariello, beklentilerin aksine gelişen ancak ironik olarak nitelendirilmeyen pek çok durum olduğunu belirtirken, burada kişisel algıdan ziyade kültürel algılanmanın altını çizmektedir. Örneğin kurbanın bilmediği ama gözlemcinin bildiği olaylar, planlı bir durumun bir kayıpla sonuçlanması, fikir değişikliklerinin yol açtığı kayıplar, layık olduğunu bulma,

umulmadık kazanımlar, bir kaybın aynı zamanda bir kazanca yol açması gibi durumlar ironik olarak görülür (Lucariello, 2007). İncelenen öykülerde layık olduklarını bulan kötüler (öykü:11, 18, 52), bir duruma üzülürken bunun aslında bir kazanç olduğunun ortaya çıkması (öykü: 25, 28, 45) umulmadık kazanımlar (öykü: 46), planların hüsrana yol açması gibi durumlar (öykü: 8, 10, 26, 27) dikkat çekmektedir.

Öykülerdeki ironiyi anlamak için olay örgüsünü takip ederken öyküdeki karakterlerin beklentilerini, planlarının amacını da anlıyor olabilmek gerektiği görülmektedir. Karakterlerin zihinlerinde ne gibi beklentilerin yeşerdiğini bilmek, hem ortaya konulan eylemin ne amaçla gerçekleştirildiğini anlamayı hem de beklentilerin tersine gelişen durumun farkına varmayı sağlamaktadır. Örneğin öykü 42'deki kaplumbağa, daha hızlı giderse o güne dek göremediği yanından hızla geçen şeyleri görebileceğini ummuştur; ama ne yazık ki beklediğinin tam tersi gerçekleşmiş, eskiden gördüğü ve onu mutlu eden şeyleri bile kaçırır hale gelmiştir. Öykü 45'te ise babasından kendisine miras olarak bir kedi kalan karakter bu duruma üzülmüştür, ancak sonuçta o kedi sayesinde onu mutlu eden bir yaşama kavuşmuştur. Beklenmedik olma durumu veya doğal olarak olması umulanın tersine gelişen durumlar ve kırılganlık durumsal ironinin temel özellikleridir. Bu olmamalıydı dedirten durumlar; kişinin kendisi, diğerleri veya olaylarla ilgili standart bir düzene güvenemeyeceğini anladığı bir zedelenebilme olasılığının işaretleri vardır durumsal ironide (Lucariello, 2007). Öykü 27'deki kendini beğenmiş tavşanın, en çok övündüğü koşma konusunda kaplumbağaya mağlup gelmesi standart düzenin kırılganlığının güzel bir göstergesidir.

Bazı öykülerde yazarın, yalnızca okuyucunun zihnindeki beklentiyi hedef aldığına dair bir izlenim edinilmektedir. Ancak bu durumda bile, öykünün içinde sözü fazla edilmeyen bir karakter var gibidir aslında ironinin hedefinde. O, ironiyi fark etmez ancak onun nezdinde okuyucu alır mesajı. Bu karakter öykü 36'da Keloğlan'ın ninesi, öykü 28'de ise artık yaşlandıkları için evlerinden atılan hayvanların sahipleridir. Bu iki öyküde de ne Keloğlan'ın ne de hayvancıkların zihninden geçen ve ironiyle ilişkilendirilebilecek düşüncelere tanık olmaz başta

okuyucu, onların tek derdi hayatta kalmaktır. Okuyucunun tanık olduğu, öykünün en başında kısaca değinilen ve kendileri hiç ortaya çıkmayan birilerinin akıllarından geçenlerdir öyküyü ironik kılan: Keloğlan'ın ninesi ve Bremen mızıkacılarının sahipleri. İşe yaramaz diye evden kovdukları, küçümsedikleri kahramanların başına gelenler, onları kovanlar tarafından görülseydi eğer, işte onların bu ironiye tanıklık etme şansları olacağını hissettirir öykü. Ancak bu fırsatı sunmadan sonlanır, ironinin keşfini okuyucuya bırakır. Sonuç olarak ironi içeren öykülerde, ironinin anlaşılması için öykü içindeki okuyucuya yakın ya da uzak karakterlerin zihinsel durumlarına gönderimde bulunmak gerektiği görülmektedir.

Massaro, Malle ve Marchetti (2012), okul çağındaki çocukların sözel ironiyi anlamalarına dair çalışmalarında, ironinin anlaşılmasında ikinci düzey yanlış kanıların anlaşılması becerisinin etkisi olduğunu saptamışlardır. Ancak çalışmada, ikinci düzey yanlış kanı atfını anlayabilmenin, ironiyi anlayan çocukların birçoğunda görülen bir bilişsel beceri olmasına karşın ironik ifadelerin doğru olarak anlaşılmasının bir garantisi olarak görülemeyeceği belirtilmektedir. Araştırmada yaşın ironinin anlaşılmasında etkisi olduğu görülmüştür. Figüratif dilin farklı türleri ile biten kısa öyküler kullanarak 6, 8 ve 11 yaşlarındaki çocukların bunları nasıl anladıklarını değerlendiren bir başka çalışmada, çocukların altı yaşındayken bile ironiyi anlamakta zorlandıkları, ironi içeren ifadenin amaçlı bir yanlışlık içerdiğini fark etseler bile bunu kandırma ile karıştırma eğiliminde oldukları belirtilmektedir. Çalışmada, anlaşılması en zor olan figüratif dil aracının ironi olduğu saptanmış; altı yaşındaki çocukların hem sözlerin gerçekle olan karşıtlığını hem de iletişimsel amacını anlamakta zorlandıkları görülmüştür (Demorest, Silberstein, Gardner ve Winner, 1983). Bucciarelli, Colle ve Bara (2003) ise 6-7 yaş grubundaki çocukların çoğunun ironik ifadeleri anladıklarını belirtirken bunu, bu yaş grubundaki çocukların daha sofistike dilbilimsel araçları edinmiş olmalarıyla ilişkilendirmektedirler. Winner (1997), sözel ironiye dair yapılan çok sayıdaki araştırmanın ışığında ironinin anlaşılmasını zorlaştıran faktörleri uyuşmazlığın ve kanıların saptanmasındaki güçlükler olmak üzere iki başlık altında toplamaktadır. Söylenen ile gerçeklik arasında bir uyuşmazlık olduğunu anlamak ve sözün düz anlamının ötesinde ne kastettiğini aramak ironiyi anlamanın gerekliliklerinden biridir. Bir diğer gereklilik

ise konuşmacının kanısının anlaşılmasıdır. Konuşmacının bir duruma dair gerçek kanısının ne olduğunu bildiğimiz halde amaçlı olarak gerçekten farklı bir şey söylediğini anlayabilmek ironiyi anlayabilmek açısından önemlidir. Bu noktada ikinci düzey kanı atfı yapabilme becerisi devreye girmekte, ancak konuşmacının iletişimsel amacı anlaşılmadığı sürece ironik ifadenin bir çeşit kandırma girişimi olarak anlaşılması riski devam etmektedir (Winner, 1997).

Ancak Winner'in ironinin anlaşılması ile ilgili olarak çalışmalardan elde edilen sonuçları yorumlayarak işaret ettiği gereklilikler, sözel ironi ile ilişkili gerekliliklerdir. Oysa incelenen öykülerde sözel ironiye yer verilmediği görülmüştür. Bunun, öykülerin hitap ettiği yaş grubu göz önüne alınarak bilinçli bir seçim mi olduğu yoksa rastlantısal olarak mı karşımıza çıktığı bilinmemektedir. Ancak eğer bilinçli bir seçimse, o halde durumsal ironiye niçin yer verildiği sorusu akla gelmektedir. Tek bir durumun yorumlanmasını gerektiren sözel ironiden farklı olarak durumsal ironide, 'satır aralarını okuyabilmek' için dilin ötesindeki bilgilere de gereksinim duyulduğu belirtilmekte; ironik karşıtlığın, özellikle öykünün sonunda belirginleşse de hikayenin tümünde var olduğu bildirilmektedir (Dyer vd., 2000). İncelediğimiz öykülerin tümünde, durumsal ironi öykünün sonunda adeta bir çeşit sürpriz son gibi ortaya çıkmakta; öykü, beklenen/planlanan/umulan ve olan arasındaki uyumsuzluğun altını çizerek bitmektedir. Lucariello ve Mindolovich (1995), araştırmalarının temel amacı farklı da olsa 6 ve 8 yaşlardaki çocuk gruplarıyla yaptıkları çalışmalarında, öykülerde niçin durumsal ironiye yer verildiğine dair ipuçları da sunmaktadırlar. Yarım bıraktıkları öyküleri tamamlamaları istenen 8 yaşındaki çocukların yarısından fazlasının öyküleri birer durumsal ironiyle bitirmelerini, büyük çocukların öykülerin temel özelliklerinden birini anlamaları şeklinde yorumlamışlardır Lucariello ve Mindolovich. Bu özellik, öykülerin genellikle rutinler ve sıradan olaylar hakkında değil, krizler ve düğümler hakkında olduğudur. İncelenen öyküler, öykünün başlangıcında olması beklenen doğrultuda ya da yaşamın standart düzenini bozmadan devam etmiş olsaydı tablonun ne kadar değişeceğini hayal edebiliriz. Eğer öyküler rutinlere bağlı ilerleseydi, öykü 27'deki kibirli tavşan yarışı kazanır; öykü 42'deki kaplumbağa hızlı gidebildiği için mutlu olur; öykü 31'de şemsiyenin sahibi şemsiyesi onarıldığı için sevinirdi. Oysa

birkaç örneğini sunduğumuz bu öykülerde düğümler çözülürken, öykünün gidişatının da, yön değiştirdiği görülmektedir. Shelley (2007), bir durumun ironik bulunmasının, bu durumun insanların kavram repertuarındaki durumları hiçe sayan, dikkate değer bir özellikte olması kadar özel bir tür duygusal yanıt uyandırması ve belki de ahlaki bir önem taşımasıyla ilişkili olduğunu belirtmektedir. İronik durum, bilişsel olarak ironiyi daha belirgin hale getiren üzüntü veya neşe gibi duygular uyandırabilir (Shelley, 2007). İncelenen öykülerde de trajik veya komik olarak nitelendirilebilecek gelişmeler olurken, özellikle durumu ironik bulunan karakterlerin başlarına gelen üzücü olaylardan ahlaki çıkarımlara varılabileceği görülmektedir. Kibirli (öykü 27), açgözlü (öykü 1), kötülük planlayan (öykü 11, 18, 52) karakterler bunun bedelini bir şekilde öderler. Sorumluluklardan (öykü 8), paylaşmaktan (öykü 10) kaçınanlar en sonunda işlerin hiç de umdukları gibi gitmeyeceğini anlarlar. Olayların ahlaki bir çıkarımla sonuçlandığı bu öykülerin birçoğunun kahramanlarının insansı özellikler taşıyan hayvanlar olduğu görülmüştür. Karakterlerin birer hayvan olduğunu (kurt, ayı, tavşan, kaplumbağa, keçi, kedi), isimlerinden çok temel bir özellikleriyle anıldıklarını (mutlu, küçük, kibirli, kendini beğenmiş, açgözlü, obur) ve kişiliklerine dair detaylı betimlemelerin yapılmadığını gördüğümüz bu öyküler; hayvan karakterlerin, aslında insanları temsil ettiğini düşündürmektedir. Bu yönüyle fablın anlatısı, insan eylemlerinin dünyasını anlamaya yarayan metaforik bir araç olarak görülmektedir (Abrahamsen ve Sprouse, 1995; Jose, D'Anna ve Krieg, 2006). Ahlaki sonuç ve karakterlerin hayvan olması, bu öykülerin fabl özelliğinde olduklarını gösteren önemli iki niteliktir ve çocuk edebiyatındaki pek çok yapıtın fablları temel alarak üretildiği belirtilmektedir (Jose vd., 2006). Fabl niteliğindeki öykülerin ahlaki önem taşıması ve bu ahlaki yönün altını çizerken öykülerdeki insansı hayvanların başlarına gelenlerin okuyucuda uyandıracağı duygusal yanıtların gücünden faydalanma isteği, öykülerde durumsal ironiye yer verilmesinin bir nedeni olabilir. Lucariello (1994) ise, durumsal ironinin öyküler için temel oluşturan bir özelliği olduğundan ve öykü olaylarını anlaşılabilir kıldığından söz ederken, durumsal ironinin kendisinin doğal olarak öykü anlatmaya vesile olan bir yapısı olduğunu belirtmektedir.

Ayrıca, araştırmada ayrı bir bölüm halinde ele alınmamış olsa da, incelenen öykülerin bazılarında metafor kullanımına yer verildiği görülmüştür. Yaygın olarak kullanıldıkları için artık birer metafor gibi algılanmadığımız ifadeleri (örn. "sıcak bir gülümseme") hariç bırakarak öykülere baktığımızda dikkatimizi çeken bu gibi ifadelerin yeni metaforlar olarak isimlendirilebileceği belirtilmektedir. Yeni metaforlar, kullanıla kullanıla artık literal dilin bir şeyi başka bir şekilde söylemeye yarayan bir aracı olarak algılanmaya başlayan ölü metaforlardan farklı olarak, dinleyiciyi şaşırtan ve anlamak için özel bir bilişsel çaba gerektiren ifadelerdir. Metaforları anlamak için temel olarak çocuğun objeleri benzerlik özelliklerine dayanarak yeni bir düzende kategorize edebilme becerisine sahip olması gerekliliği üzerinde durulmakta iken, ironinin anlaşılmasında konuşmacının kanı ve tutumunu göz önüne alma zorunluluğu vurgulanmaktadır (Winner, 1997). İncelenen öykülerde "güneş"e "*sarı portakal*", "ayı"ya "*kürk çuvalı*" (öykü 4), "göz"e "*ışık topu*" (öykü 13), öyküdeki "karakter"e "*şekerpare / kınalı kuzu*" (öykü 15), "ağaçlar arasındaki güneş"e "*dans eden güneş ışınları*" (öykü 18), "anne karnındaki bebek"e "*tombalak fasulye*" (öykü 22), "yıldızların parlaması"na "*göz kırpmak*" denildiği görülmüştür. Bunların genellikle, en azından çocuklar açısından, yaygın kullanılan ve yerleşmiş ifadeler olduğunu söyleyemeyiz ve bu nedenle yeni metaforlar olarak görebiliriz. Dolayısıyla, örneğin güneş sarı ve yuvarlak olduğu için, bu benzerliğe dayalı bir çıkarım yapmak ve "*sarı portakal*" ifadesinin, güneşin yerine kullanıldığını anlamak için bu ifadeleri birbirine bağlayan özelliği değerlendirmek gerektiği anlaşılmaktadır. Ayrıca artık dilimize yerleşmiş ve çoğu kez üzerinde düşünmeksizin kastedileni anlayabildiğimiz "*yollara düşmek*", "*göz alıcı*", "*kurtlarını dökmek*", "*parlak fikir*", "*yüksekten atmak*" gibi deyimselleşmiş metaforik ifadelerin de öykülerde yer aldığı görülmüştür. Metaforları anlamanın, ironinin anlaşılmasına göre daha kolay olduğu belirtilirken, hem metafor hem de ironinin söylenen ile kastedilenin farklı olduğunu kavramayı gerektirdiği ancak metaforları anlamanın, benzerliği anlamayı sağlayan kavramsal gelişim düzeyine ulaşmakla başarılabileceği söylenmektedir (Winner, 1997, s. 13). Colston ve Gibbs (2002), farklı bağlamlar içerisinde aynı ifadenin metaforik veya ironik kullanımı durumundaki anlaşılırlığını değerlendirmiş ve ironinin anlaşılmasının metafordan daha uzun zaman aldığını ve ikinci düzey yanlış kanı atfı gerektirdiği sonucuna varmışlardır. Çalışmada, metaforda bir konu

hakkındaki bir şeyin farklı bir şekilde söylenmesi söz konusuyken, ironinin dinleyiciye konuşmacının tutumu veya fikrine dair bir şeyler söylediği belirtilmektedir.

İroninin nasıl anlaşıldığı tartışmalı bir konudur. Sözel ironiyle ilişkili araştırmalarda ironinin anlaşılmasında gelişmiş zihin kuramı becerilerinin önemli bir yeri olduğuna işaret edilirken, genel dil becerilerinin de önemi belirtilmektedir (Filippova ve Astington, 2008; Massaro vd., 2012; Winner ve Leekam, 1991). Dil ve zihin kuramı arasındaki yakın ilişki vurgulanırken (Milligan vd., 2007), çocukların yaşları ilerledikçe ironiyi daha iyi anlamalarının altında dil becerilerindeki olgunlaşmanın da önemli payı olduğu gösterilmektedir (Bucciarelli vd., 2003). Okul öncesi dönemde ironinin anlaşılmasının güç olduğu; altında yatan amacı anlamakta zorlandıkları için çocukların amaçlı olarak söylenen bir 'yanlış'ı kandırma ile karıştırma eğiliminde oldukları (Demorest, Meyer, Phelps, Gardner ve Winner, 1984; Winner, 1997) belirtilmektedir. Yedi yaşından sonra ironinin sosyal-iletişimsel rolünü anlamayı başarsalar bile, çocukların ironinin ardındaki zihni tam olarak değerlendirmekte güçlük çektikleri ifade edilmektedir (Filippova ve Astington, 2010). Ancak ironinin sosyal işlevine dair örtük bir anlayış sağlayan sosyal faktörlerin önemi üzerinde durulmakta, özellikle anne-çocuk iletişiminde annelerin çatışmalı-didaktik bağlamlarda ironi kullanmalarının ironi anlama becerisini geliştirdiği vurgulanmaktadır (Massaro vd., 2012). İroni anlama üzerinde zihin kuramı ve dilin eşzamanlı bir etkisi olduğunu belirten Angeleri ve Airenti (2014) ise, erken dönemden itibaren iletişimsel etkileşimlere giren ve ironiye dair ailesel bir bilgi altyapıları olan çocukların konuşmacının iletişimsel amacını daha iyi anladıklarını ve okul öncesi dönemde de ironiyi yorumlayabildiklerini göstermişlerdir. Banasik (2013) de dilbilgisi ve sözcük bilgisiyle ilişkili karmaşıklık ve sunulan materyalin uzunluğu kontrol altına alındığında ironinin dört yaşındaki çocuklar tarafından anlaşılabileceğini saptamışlardır.

İroninin anlaşılması ile ilişkili olarak yukarıdaki paragrafta sözü geçen araştırmalar her ne kadar sözel ironiye yönelik olsalar da, durumsal ironiye dayalı görevlerde de bilgi altyapısının öneminden söz edildiği görülmektedir. Lucariello ve

Mindolovich (1995), 6 ve 8 yaşlarındaki çocukların kendilerine verilen öykü tamamlama görevlerinde ironiye yer verip vermediklerini değerlendirirken, her iki yaş grubu için de ironi kullanımının kolaylıkla başarılan bir beceri olmadığını ancak bildik olaylara dayalı öyküler üzerinde çalışmanın bu beceriyi kolaylaştırıcı etkisi olduğunu saptamışlardır. Lucariello (1994), uyumsuzluk (sözel ironide: söylenen ve kastedilen, durumsal ironide: umulan ve olan arasında) ve beklenmedik olma durumunun sözel ironi ve durumsal ironinin ortak yönleri olduğundan söz etmektedir. Sözel ironide nasıl ki literal anlam ile bağlam arasındaki uyuşmazlık dinleyiciyi ironiyi fark etmeye yönlendiriyorsa, durumsal ironide de duruma dair zihinde yer alan senaryo ile durum uyuşmadığında ironik anlamın fark edildiği belirtilmektedir. Durumsal ironi içeren öyküler içerisindeki ironik sözcelerin yorumlanmasına dayanan araştırmalarında Milanowicz ve Bokus (2011), dört yaşındaki çocukların da ironi içeren örnekleri saptayabildiklerini göstermiş ve ironik sözcelerin durumsal ironiyle ilişkisine dikkat çekmişlerdir. Çalışmada, durumsal ironinin yarattığı uygun bağlam olmaksızın, sözel ironinin anlaşılmasının olanaksız olduğuna vurgu yapılırken, durumsal ironinin daha erken yaşta anlaşılabildiğinin de altı çizilmektedir (Akt: Banasik, 2013).

Sonuç olarak ironi içeren öykülerin, çocukların olması umulan ile olan arasındaki uyuşmazlıkları fark etmeleri ve anlatının altında yatan anlamı sorgulamaları açısından bir fırsat sunabileceğini söyleyebiliriz. Sözel ironiyi anlamayı kolaylaştıran erken dönem etkileşimlerinin olumlu etkisinin (Angeleri ve Airenti, 2014; Massaro vd., 2012), her iki ironi türünün paylaştığı ortak noktalar nedeniyle (Lucariello,1994), durumsal ironiye erken dönemde maruz kalma ile de sağlanabileceği düşünülebilir ancak yine de bunun derinlemesine incelenmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Araştırmamızdaki öykülerin yaklaşık üçte birinde ironiye rastlanmış olması, okul öncesi dönem kitaplarının da zihin kuramı ile ilişkili görülen bu figüratif anlatım aracıyla erken dönemde ve ebeveyn etkileşimi içerisinde tanışmak açısından fırsat sunabileceğini göstermektedir.

4.4. Öykülerde Yer Alan Resimlerin Zihin Kuramı Açısından İncelenmesine Dair Bulgular ve Yorum

Kitaplar, öyküye eşlik eden resimlerin zihin kuramı ile ilişkili unsurları okuyucuya aktarmaktaki uygunlukları açısından incelenmiş ve kitapların %55,77'si (29 kitap) uygun bulunurken, %44,23'ü (23 kitap) resimler ve zihin kuramı unsurları arasındaki ilişki açısından uygunsuz olarak nitelendirilmiştir.

Bir kitabın resimlerinin uygunluğunu değerlendirirken, hem resimlerin eşlik ettiği sayfadaki metin ve resim arasındaki uyum hem de kitabın genelinde resimlerin miktar ve konum olarak yeterliliği göz önünde bulundurulmuştur. Dolayısıyla bir kitap, ele alınan resimleri açısından ilgili sayfadaki zihinsel durumlarla uyumlu resimler içerse bile kitabın tamamında resim sayısı öykünün zihinsel boyutuna dair bilgi vermekte yetersiz ise resimler açısından uygunsuz olarak nitelendirilmiştir. Öykülerden birinin (öykü 30), resimlerle aktarılması mümkün olabilecek hiçbir bir zihinsel unsur içermemesi nedeniyle resimlere dair inceleme 52 kitap ile yürütülmüştür

Öyküdeki zihinsel boyutu aktarma açısından resimleri uygun bulunmayan öyküler şunlardır: öykü 4, öykü 9, öykü 11, öykü 17, öykü 18, öykü 19, öykü 22, öykü 24, öykü 27, öykü 28, öykü 29, öykü 31, öykü 32, öykü 34, öykü 36, öykü 39, öykü 40, öykü 42, öykü 44, öykü 45, öykü 48, öykü 51 ve öykü 53.

Dyer vd. (2000), inceledikleri okul öncesi kitapların içerdiği resimlerin %80'inin, resme eşlik eden metindeki zihinsel durumları aktarmakta yetersiz olduğunu bulmuşlardır. Ancak araştırmada, kitaplardan seçilen resimlerin, metnin yokluğunda bile tek başlarına metindeki zihinselliği yansıtması üzerinde durulduğu belirtilmektedir. Kitapların %44,23'ünün resimler açısından uygunsuz bulunduğu bizim araştırmamızda ise, resimlerin uygunluğu kitabın anlatısı ile birlikte ele alınmış, çocukların resimleri kendilerine anlatılan/okunan öykü ile birlikte yorumlayacakları göz önünde tutulmuştur. Dyer vd. (2000)'nin resimlerin

yetersizliğiyle ilgili belirttikleri bir yorum, çocuk kitaplarındaki yalın çizimlerle karmaşık zihinsel durumların aktarılmasının güçlüğüdür. Bizim özellikle karmaşık zihinsel durumlarla ilgili birebir bir resim uyumu aramamış olmamız da iki araştırma arasında böyle bir farka yol açmış olabilir. Nitekim Rodrigues ve Rubac (2008), resimleri, metni tamamlayan bir unsur olarak ele aldıkları 100 kitaptaki resimlerin %34'ünü metin ile tam uyumlu, %52'sini uyumlu, %14'ünü ise az uyumlu olarak nitelerken resimleri metinle birlikte görmenin yorumu değiştirebileceğini vurgulamaktadırlar.

Değerlendirmemizde, resimler açısından uygun bulunmayan kitaplarda bu durumun temel sebebinin, kitapların içerdiği resimlerin sayı ve konum olarak yetersiz kalması olduğu görülmüştür. Kitaplardan 22 tanesinde, anlatılan öykünün zihinsel boyutunu okuyucuya aktarmaya yetecek sayıda resim olmadığı saptanmıştır. Bu kitaplara tek tek incelenen resimlerin uygunluğu açısından tekrar bakıldığında ise içlerinden yalnızca 8 (%15) tanesinde resim ile metin arasında zihinsel durumlar yönünden bir uyumsuzluk olduğu görülmüştür. Bir sayfada bir zihinsel durumdan baskın şekilde söz edildiğinde, resimlerde bunu yansıtmaya dikkat edildiği ancak kitaba bir bütün olarak bakıldığında bazı kitaplardaki resimlerin kitaptaki zihinsellikleri açıklamakta yetersiz kalabildiği saptanmıştır. Eğer sadece tek tek incelenen resimlerin metinle uyumuna bakmış olsaydık, öykülerin yalnızca %15'inin resimler açısından uygunsuz bulunacağını görmekteyiz. Rodrigues ve Rubac (2008) inceledikleri öykülerin sadece %14'ünde metin ile resimler arasındaki uyumun az olduğunu saptamışlardır; ancak araştırmalarında kitapların genel olarak resim sayısı ve konumuyla ilişkili ele alındığına dair bir bulgu yoktur. Kitaplara sadece belirli resimleri ele alarak bakmanın, bu esnada metni yok farz ederek veya resmi metnin bir eşlikçisi olarak görerek değerlendirmenin sonuçlar üzerinde dikkate değer farklılıklara yol açabileceği anlaşılmaktadır.

Resimler, okul öncesi dönem kitaplarının çok önemli bir unsuru olmalarına karşın, özellikle bir konu bütünlüğü içerisindeki olay ve durumların anlatılması söz konusu olduğunda, okul öncesi çocukların yalnızca resimlere bakarak bir konuyu kurgulamakta yetersiz oldukları gösterilmiştir (Greenhoot ve Semb, 2008).

Resimlerin, metnin önemli unsurları arasındaki ilişkileri daha da görünür kıldıkları; çocukların anlatı ile resimleri birleştirmesinin kitap okuma/dinleme sırasında yapılan bir çeşit anlam oluşturma süreci olduğu belirtilmektedir (Pike, Barnes ve Baron, 2010). Bu nedenle, incelediğimiz kitaplarda resimlerin daima ilgili metne eşlik eden, metinde anlatılanları görselleştiren bir unsur olarak ele alınmasına dikkat edilmiştir. Aslında, resimleri açısından uygun bulunmayan kitaplarda bile, resim ile metin arasında uyumun bulunduğu bazı sayfalar olduğu görülmüştür; ancak resim sayısının azlığı nedeniyle kitap, öykünün zihinsel boyutuna dair pek çok soruyu görsel açıdan yanıtlamaya yetmediğinde resimler yönünden uygunsuz olarak nitelendirilmiştir. Öykü kitaplarındaki resimlerin yorumlanmasının hem görsel hem de metne dayalı kaynaklardan gelen bilgilerin kaynaştırılmasıyla yapılabileceği ve bu sırada resimlerdeki detayların önem kazandığı vurgulanmaktadır (Greenhoot ve Semb, 2008).

Örneğin öykü 11'de, metinde sözü geçen pek çok durumun anlaşılmasına dair resimlerin yeterli görsel desteği sunmadığı görülmektedir. Öykünün zihinsel boyutu açısından çok önemli bir yeri olmasına karşın aynaya bakan kraliçenin resmedildiği sayfada, kraliçenin aynada ne gördüğü ve gördüğü bu şeye kızdığı okuyucuya aktarılmamıştır. Okuyucu, bunu izleyen sayfada kraliçenin sinirden çıldırdığını ve askerlerine Pamuk Prensesi öldürmelerini emrettiğini ancak askerlerin kıyamayıp onu bıraktıklarını okurken; resimde yalnızca bir eve bakan Pamuk Prensesi görür. İlerleyen sayfalarda kraliçenin Pamuk Prensesi kandırmak için plan yaptığı ve zehirli bir elma verdiğinden söz edilmektedir. Ancak okuyucu Pamuk Prensesin bu tuzağa düşüşünü resimlerle izleyemez. Öykü, karakterlerin duygularından söz edilen bazı sayfalarda bu duygu ifadelerine yer vermiş olmasına karşın, metnin içerdiği çoğu duygu ve düşünceyi atlamaktadır, çünkü bir resme eşlik eden metinde ardı ardına pek çok duygu ve düşünce yer almaktadır. Çocukların, özellikle küçük yaşlardayken öykü kitaplarındaki resimleri sıklıkla yanlış yorumladıkları ve bu gibi durumlarda çocuğun dikkatini, resimleri öykünün anlatısı ile ilişkilendirerek anlayabilecekleri ayrıntılara çekmenin önemi vurgulanmaktadır (Schickedanz ve Collins, 2012). Ancak anlatıda var olan önemli unsurların resimlerde hiç yer almaması, birtakım kopukluklar yaşanması ya da o ana dek var olan bir karakterin bir anda ortadan yok

olması, çocuk için sorun yaratabilir. Bir yıl boyunca devam eden uzunlamasına bir çalışmada 3-5 yaşlarındaki çocukların kitap okuma etkinliği sırasında en çok kitaplardaki resimlere dair soru sordukları ve bunların resimlerdeki olaylara dair açıklamalar veya daha önce sözü edilen karakter ve nesnelerin nerede olduğunu soruşturan sorular sordukları belirtilmektedir (Yaden, Smolkin ve Conlon, 1989).

Resimlerin değerlendirilmesi sırasında, metinleri uzun olan kitapların resimlerinin uygunluk ölçütlerini karşılamada daha yetersiz olduğuna dair oluşan şüphe üzerine, resimleri uygun ve uygunsuz olarak nitelendirilen öyküler iki ayrı gruba ayrılarak söz sayıları açısından aralarında bir faklılık olup olmadığı araştırılmıştır. Resimleri uygun ve uygunsuz olarak nitelenen alt gruplarda yer alan kitap sayısı 30'un altında olduğu ve dağılımın normal dağılımdan aşırı bir sapma göstermediği varsayımı kabul edilemeyeceği için, kullanılacak istatistiksel yönteme karar vermeden önce grupların çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri dikkate alınmıştır (Büyüköztürk, 2011). Elde edilen değerler Tablo 12'de görülmektedir.

Tablo 12. Resimleri Uygun Ve Uygunsuz Bulunan Kitaplarda Zihinsel İfade Ve Tüm Sözcük Sayılarının Çarpıklık Ve Basıklık Değerleri

İfade Türü	Resim Uygunluğu Gruplar	Çarpıklık	Basıklık
Zihinsel Durum İfadeleri (tümü)	Uygun	0,374	-0,905
	Uygunsuz	0,195	-0,959
Bilişsel İfadeler	Uygun	0,579	-0,224
	Uygunsuz	0,487	-0,488
Duygu İfadeleri	Uygun	0,886	0,908
	Uygunsuz	0,491	0,014
Ahlaki/Sosyal Yargı İfadeleri	Uygun	1,217	1,169
	Uygunsuz	1,726	4,296
İstek/İrade/Yapabilirlik İfadeleri	Uygun	1,942	4,552
	Uygunsuz	0,255	0,410
Tüm Sözcük Sayısı	Uygun	0,264	-0,619
	Uygunsuz	0,390	-1,355

Çarpıklık katsayısının ±1 sınırları içerisinde kalması, puanların normal dağılımdan önemli bir sapma göstermediği şeklinde yorumlanmaktadır

(Büyüköztürk, 2011). Bu nedenle araştırmada, normal dağılım gösterdiği görülen zihinsel durum ifadeleri (genel), bilişsel ifadeler ve duygu ifadelerinin sayısı açısından resimleri uygun ve uygunsuz grupları karşılaştırmak için parametrik test istatistiği (Bağımsız Gruplar İçin Student-t Test); diğer ifadeler için ise non-parametrik test (Mann-Whitney U Test) kullanılmıştır.

Resimleri uygun ve uygunsuz olarak değerlendirilen öyküler arasında zihinsel ifadeler (genel), bilişsel ifadeler ve duygu ifadelerinin miktarı açısından bir fark olup olmadığına yönelik analiz sonuçları Tablo 13'te sunulmaktadır.

Tablo 13. Zihinsel, Bilişsel, Duygu İfadesi Değerlerinin Resimleri Uygun Ve Uygun Olmayan Kitap Gruplarına Göre T-Testi Sonuçları

İfade Türü	Resim	N	$\bar{X}$	S	sd	t	P
Zihinsel İfadeler	Uygun	29	23,93	13,20	50	2,690	0,010*
	Uygunsuz	23	33,30	11,48			
Bilişsel İfadeler	Uygun	29	10,79	7,47	50	2,271	0,027*
	Uygunsuz	23	15,91	8,77			
Duygu İfadeleri	Uygun	29	9,34	5,74	50	1,572	0,122
	Uygunsuz	23	11,60	4,29			

Resimleri uygun bulunan ve uygun bulunmayan öyküler arasında, zihinsel durum ifadelerinin ortalama değerleri açısından anlamlı derecede farklılık olduğu ($p<0,05$); resimleri uygunsuz olarak nitelendirilen kitapların içerdiği ortalama zihinsel ifade sayısının ($\bar{X}=33,30$), resimleri uygun olan kitaplarınkinden ($\bar{X}=23,93$) daha fazla olduğu görülmektedir.

Kitaplarda yer alan bilişsel durum ifadelerinin ortalama sayısı açısından da uygun ve uygun bulunmayan öyküler arasında anlamlı bir farklık olduğu görülmüştür ($p<0,05$). Resimleri uygunsuz bulunan kitaplarda yer alan bilişsel ifadelerin ortalama değeri ($\bar{X}=15,91$), uygun bulunanlara ($\bar{X}=10,79$) göre daha fazladır. Duygu ifadeleri açısından iki grup arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır ($p>0,05$). Resimleri uygun ve uygun değil olarak nitelendirilen gruplar arasında ahlaki/sosyal yargı/yükümlülük ifadeleri, istek/irade/yapabilirlik ifadeleri ve toplam sözcük sayısı

ortalama değerleri açısından bir farklılık olup olmadığı Mann-Whitney U Testi ile sınanmıştır (Tablo 14).

Tablo 14. Zihinsel, Bilişsel, Duygu İfadesi Değerlerinin Resimleri Uygun Ve Uygun Olmayan Kitap Gruplarına Göre Mann-Whitney U-Testi Sonuçları

İncelenen İfadeler	Resim	N	$\bar{X}$	z	U	P
Ahlaki/Sosyal Yargı/Yükümlülük	Uygun	29	1,44	-1,080	276,500	0,280
	Uygunsuz	23	1,91			
İstek/İrade/Yapabilirlik	Uygun	29	2,37	-2,814	182,500	0,005*
	Uygunsuz	23	3,82			
Tüm Sözcük	Uygun	29	365,13	-2,580	193,500	0,010*
	Uygunsuz	23	515,82			

Resimleri uygun ve uygun değil olarak nitelenen kitapların toplam sözcük sayıları arasında anlamlı derecede farklılık olduğu ($p<0,05$); resimleri uygunsuz bulunan kitapların tüm sözcük sayıları ortalamasının ($\bar{X}=515,82$), uygun bulunan gruptan ($\bar{X}=365,13$) yüksek olduğu saptanmıştır. İstek/irade/yapabilirlik ifadeleri açısından da uygunsuz ve uygun resimler içeren gruplar arasında anlamlı ($p<0,05$) fark olduğu görülmüştür. Ahlaki/sosyal yargı/yükümlülük ifadeleri açısından iki grup arasında fark yoktur ($p>0,05$).

Resimleri açısından uygun ve uygunsuz bulunan kitaplar arasında zihinsel ifade sayısı açısından oluşan anlamlı farklılık, resimlerin metin uzadıkça sayısı artan zihinsel durumları aktarmakta yetersiz kaldığı şeklinde yorumlanmıştır. Kitapların içerdiği sözcük sayısı ile zihinsel durum sözcüklerinin sayısı arasında pozitif yönde bir korelasyon olduğu gösterilmiştir. Bu da, metni uzun olan kitaplarda öykünün aksiyonu ile ilişkili ifadelerin yanı sıra zihinsel durum ifadelerinin sayısında da artış olduğunu göstermektedir. Resimleri uygunsuz olarak nitelenen 23 kitabın 22 tanesinde resim sayısının yetersiz olarak değerlendirilmiş olması, zihinsel durum ifadelerinin sayısı arttıkça kitaplarda bunu yansıtan daha fazla sayıda resme gereksinim duyulduğunu düşündürmektedir. Resimlerin, 4-5 yaşlarındaki çocuklar için öykü kitaplarının ve kitap okuma etkinliğinin temel bileşeni olduğu göz önüne alınacak olursa (Evans ve Saint-Aubin, 2005), resme yansımayan metin uzunluğunun

okul öncesi kitaplardaki zihinsel boyutu aktarma açısından bir dezavantaj olarak görülebileceğini söyleyebiliriz. Jalongo (2004), resimli kitapların genellikle 32 sayfa olduklarını ve ortalama 200 civarında sözcükten oluştuklarını belirtirken, isimlerini verdiği üç adet popüler kitabın sözcük sayılarının da 225-320 arasında değiştiği görülmektedir. Araştırmamızda resimleri uygun bulunan kitapların sözcük ortalamaları 365 iken, diğerlerininki 515 olarak bulunmuştur. Resimli kitaplar, aslında hem resimlerin hem de metnin 'okunması'nı gerektirmektedir ve resimler; sözün ufkunu genişletme, açıklığa kavuşturma, tamamlama veya zaman zaman sözün yerine geçebilme gibi önemli bir görev üstlenmektedir (Jalongo, 2004). Ancak uzun metinlerin varlığı, resimlerin sayılan bu görevleri yerine getirmesine fırsat tanımıyor ve metinde olanlara dair görsel bilginin resimlere tam olarak yansıtılmasını zorlaştırıyor gibi görünmektedir.

Öykü 17'deki resimlerin, baskın duygulardan söz edilen sayfalarda metinle uyumlu olduğu görülmesine ve öykü metinleri çok uzun olmamasına karşın, resimlerin nedenselliklere dair ilişkileri kurma açısından yetersiz kaldığı görülmektedir. Öykü 18'deki temel sorunun ise yine uzun metinle ilişkisi olduğu görülmüştür. Birçok plan, kandırma, aldanma durumuna yer verilen öyküde; tüm bunlar ardı ardına olurken, duruma eşlik eden az sayıda resim bulunmaktadır. Öykü 22'de de uzun bir metnin içerisinde yer alan öfke ve merak dolu karakterin niçin böyle öfkeli veya meraklı olduğu sorularını yanıtlamamaktadır resimler. Küçük yaşlardaki çocukların öyküye dair çıkarımlarda bulunurken daha çok resimleri referans aldıkları (Pike vd., 2010), öyküye dair temsilleri anlamak için resimlerin ve anlatının içerdiği bilgiyi kaynaştırma becerisinin ise okul öncesi dönem içerisinde yaşla birlikte geliştiği saptanmıştır (Greenhoot ve Semb, 2008). Dolayısıyla yetersiz resim içeren öykülerin, öykünün zihinsel boyutunu anlayabilmeyi sağlayacak unsurlara dikkat çekme ve bununla ilişkili bağlantıları kurabilme açısından güçlük yaratacağı söylenebilir. Metinde söz edilen zihinsel durumun, çocuklar tarafından metinle ilişkili resimde doğrulanmaya çalışıldığı, örneğin metinde yanlış kanıya dayalı bir olay yaşanıyorsa, çocukların bunun gerektirdiği durumu yansıtan resimle daha fazla ilgilendikleri görülmüştür (Scott vd., 2012). Scott vd. (2012)'nin araştırmalarının asıl amacı çocukların yanlış kanı atfını, yanlış kanı atfına yönelik

soruları cevaplayabilmeye başlamadan önce de anlayabildiklerini göstermektir ve araştırmada yanlış kanı atfıyla eşleşen ve eşleşmeyen iki ayrı resimle biten bir öykü kullanılmıştır. Ancak araştırma, 28-34 aylık çocukların bile öyküdeki yanlış kanı atfının gerektirdiği durumu yansıtan resim üzerinde daha fazla odaklandıklarını belirtmesi ve resimli bir öykünün çocukların henüz bilinçli bir şekilde yanlış kanıyı yorumlayamadıkları dönemde dahi bir yanlış kanı görevi yerine kullanılabileceğini göstermesi açısından da önem taşımaktadır.

Resimleri uygun bulunmayan öykülere bakarken, bu kitaplarda okuyucunun yanıtını merak edebileceği nedenselliklerin resimlere yansıtılmasındaki problem dikkat çekmektedir. Karakterlerin tüm bunları niçin yapmakta olduklarını, resimler sezdirmemektedir. Niçin üzüldükleri, öfkelendikleri, ne planladıkları, sonucun ne olduğu gibi soruların yanıtı metinde yer almış ancak resimlere yansıtılmamıştır veya resimler iyi konumlandırılmadığı için anlaşılmamaktadır. Örneğin öykü 27'de resimlerin karışıklığı nedeniyle bir yarış olduğunu, tavşanın tutumunu ve dolayısıyla sonraki hayal kırıklığını anlamak güçleşmektedir. Öykü 39'daki karmaşık resimler öykü boyunca süren fikir ayrılıklarının, duygusal çelişkilerin algılanmasını güçleştirmektedir.

Resimleri uygun ve uygunsuz olarak nitelenen öyküler arasında bilişsel durum ve istek/irade/yapabilirlik ifadelerinin sayısı açısından anlamlı derecede fark olduğu görülürken, duygu ve ahlaki/sosyal ifade sayıları açısından bir fark bulunmamıştır. Bu, kitaplarda bilişsel durum ve istek/irade/yapabilirlikle ilgili durumların resimlerle ifade edilmesinin güç olduğu ve bu gibi ifadelerin sayısı arttıkça resimlerin metni yeterince yansıtabilmesinin zorlaştığı şeklinde yorumlanmıştır.

Araştırmada resimlerin, öykünün zihinsel boyutunu da gözeterek planlanmış olduğu izlenimini veren dört öykü özelikle dikkat çekmiştir. Bunlar öykü 1, öykü 8, öykü 26 ve öykü 41'dir. Dikkat çekmelerinin nedeni, bu dört öyküde de yanlış kanı atıflarının neden ve sonuç ilişkileriyle birlikte yer alması ve resimlerin bunlara dair oluşabilecek soruları yanıtlamaya olanak sağlar nitelikte olmasıdır. İçerik olarak

karmaşık durumlardan söz eden bu öykülerde resimler, bu karmaşıklığı, özünü bozmadan anlaşılır kılmayı başarmıştır. Her dört öyküde de okuyucunun öyküyü dinlerken resimlere bakarak, karakterlerin duyguları kadar düşüncelerinin izlerini sürmesi olası görünmektedir. Çocukların, deneyimli bir okuyucu olamayacak kadar küçükken bile görsel metinlere dair derin bir kavrayış geliştirebildikleri, hatta resmi yapan sanatçının amacını yorumlayabildikleri belirtilmektedir. Sembolik tarzda yapılan resimler içeren bir kitabın resimlerine dair çocuklarla yapılan görüşmelere dayalı çalışmalarında Styles ve Arizpe (2001), 4-5 yaşlarındaki çocukların resimdeki orangutanın üzgün olduğunu anlayabildiklerini görmüş ve sorduklarında "çünkü köşede oturuyor" yanıtını almışlardır. Köşesinde yalnız başına oturan karakterin üzüntüsünü anlayabilen bir çocuğun, iyi planlanmış resimler üzerinde duygular kadar düşünce ve kanılara dair çıkarımlarda bulunması mümkün olabilir. Nitekim araştırmada kitabı resimleyen kişi ile de bir görüşme yapılmış ve çizer, resimlerdeki her şeyin oraya konuluşunun bir amacı olduğunu, öyküye dair bir şey söylemek için çizildiğini anlatmıştır. Araştırmada küçük çocukların bile biraz destekle görsel ipuçlarını kullanarak öykünün duygu, düşünce ve hatta ahlaki çıkarım boyutuna erişebildikleri görülmektedir (Styles ve Arizpe, 2001).

Resimler ile ilgili olarak araştırmada dikkat edilen bir unsur da düşünce balonlarına yer verilip verilmediğiydi. Resimdeki karakterin zihninde ne olduğunu görselleştiren bir araç olan düşünce balonlarının, çocukların zihinsel temsilleri anlamasını kolaylaştırdığı saptanmış (Wellman, Hollander ve Schult, 1996; Kerr ve Durkin, 2004) olmasına karşın incelenen öykülerde düşünce balonlarının yaygın kullanılmadığı ve sadece bir öyküde (öykü 50) düşünce balonu bulunduğu görülmüştür. Wellman vd. (1996) de, çocukların düşünce balonlarını nasıl anladıklarını araştırdıkları çalışmaları esnasında bilgi edinme amacıyla taradıkları 200 okul öncesi kitabın yalnızca 4'ünde düşünce balonuna rastlamışlardır. Üç-dört yaşındaki çocuklarla yürütülen çalışmada çocukların düşünce balonlarını öyküdeki diğer resimlerden farklı değerlendirdikleri, öykü karakterlerinin resimlerdeki diğer şeyleri görürken düşünce balonlarını göremeyeceğini belirttikleri, balonların içindeki resmin karakterlerin düşüncelerini yansıttığını anladıkları saptanmıştır. Üç yaşındaki çocukların da düşünce balonlarının karakterlere özgü öznel yapısını

anlayabildiklerinin bulunduğu araştırmalarda resimlerde böyle bir unsurun kullanılmasının zihinsel temsilleri anlamayı kolaylaştırdığı belirtilmektedir. Kerr ve Durkin (2004) ise standart yanlış kanı testlerini geçemeyen küçük çocuklar ve otizmli olgularda düşünce balonlarını kullandıklarında çocukların zihinsel temsilleri anlamayı başarabildiklerini göstermişlerdir. Düşünce balonu kullanımı üzerine kurgulanan bir eğitimin otizmli çocukların yanlış kanı ve bununla ilişkili zihin kuramı görevlerini anlamaları amacıyla kullanılabileceği ifade edilmektedir (Wellman vd., 2002).

Kitaplardaki resimler çocuğun ilgisini çekme ve öyküye dair bir kavrayış geliştirirken işitsel girdilerin yanına görsel bir aracın gücünü de katma gibi kazanımların yanı sıra aynı zamanda bir öykü okuma/anlatma etkinliğinde üzerinde konuşulacak birer kaynak olarak da görülmelidir. Okul öncesi dönemdeki çocukların yalnızca resimlere dayanarak bir öyküyü anlama becerileri yetersiz olsa da, resimler eşliğinde anlatılan veya okunan bir öykünün, hem öyküyü anlatanın hem de çocuğun resimlere dair yorumları ve tartışmaları ile daha iyi anlaşılabildiği ve daha fazla akılda kaldığı bildirilmektedir (Greenhoot ve Semb, 2008). Temel özellikleri aynı olan ancak biri metin içeren, diğeri ise yalnızca resimlerden ibaret olan kitaplar kullanılarak anne ve çocuk arasındaki paylaşımlı öykü okuma/anlatma etkinliğinin incelendiği bir araştırma, resimlerin zihinsel durumlara dair konuşmaları teşvik edici yönünü ortaya koymaktadır. Araştırmada, çocuğa okuyacak bir metin var olmadığında bile annelerin resimlere dayanarak öyküyü anlatmaları sırasında öykü karakterlerinin bilişsel durumlarına ve yanlış kanı atıflarına gönderimde bulundukları saptanmıştır (Ziv vd., 2013). Dolayısıyla öykü kitaplarındaki resimler, yalnızca çocuk için değil, çocuğa öyküyü sunan kişi için de kitabın çok önemli bir bileşenidir.

Sonuç olarak, iyi planlanmış, yeterli sayıdaki resmin kitapların zihinsel boyutunu okuyucuya aktarmayı mümkün kılabileceği görülmüş ancak kitapların yarıya yakın bir kısmının bu özelliklerde resimler içermediği saptanmıştır. Özellikle metin uzadıkça, resimlerin aktarım özelliğini metnin üstlendiği ve resimlerin yetersiz kaldığı görülmüştür. Anlatıyla uyumlu, karakterlerin özelliklerini ve duygu durumlarını yansıtan, neden sonuç ilişkilerinin izlenmesine olanak sağlayan resimleri

olan kitapların; resimler üzerinde yapılacak yorum ve tartışmalar aracılığıyla da sosyal biliş gelişimini destekleyecek bir kaynak olarak değerlendirilebileceği düşünülmektedir.

BÖLÜM 5. SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1 Sonuç

Okul öncesi dönemdeki çocuklar için hazırlanmış resimli öykü kitaplarının zihin kuramı açısından incelenmesine dayalı bu araştırmanın sonucunda, resimli öykü kitaplarının zihin kuramı ile ilişkilendirilebilecek unsurlar açısından önemli birer kaynak olarak kabul edilebileceği görülmüştür. Okul öncesi döneme yönelik öyküler gerek metin içerisinde yer alan zihinsel durum ifadeleri, yanlış kanı atıfları ve ironi yoluyla, gerekse uygun şekilde planlanmış resimler yardımıyla çocukların dikkatini zihinsel durumlara çekmek ve bilgilendirmek için faydalanılacak bir araç olarak değerlendirilebilir.

Araştırmada yer alan tüm öykülerde zihinsel durum diline dair örneklerin yer aldığı; öykülerin hepsinde bilişsel durum ile ilgili ifade, 52 öyküde duygu ifadesi, 47 öyküde istek/irade/yapabilirlik ve 36 öyküde ise ahlaki/sosyal yargı ve yükümlülük ifadesi bulunduğu görülmüştür. Kitapların, zihinsel durum dili açısından zengin örnekler içerdiği ve bunun ağrılıklı olarak bilişsel durum ve duygu ifadelerini kapsadığı belirlenmiştir. Kullanılan zihinsel durum ifadelerinin, öykü kahramanlarının davranış ve eylemlerini anlamlandırmaya, yorumlamaya ve açıklamaya yarayan önemli ipuçları sunduğu; böylelikle öyküdeki aksiyonun ardında yatan zihinsel yönü fark edilir kıldığı görülmüştür. Ayrıca, öykü uzunluğunun, kullanılan zihinsel durum ifadelerinin sayısı üzerinde etkisi olan bir faktör olduğu, anlatıdaki sözcük sayısı artışının zihinsel durum dili kullanımı üzerine de yansıdığı belirlenmiştir. Kitaplardaki zihinsel durum terimleri arasında en fazla yeri bilişsel ifadelerin kaplıyor olmasının, doğal konuşmalarında daha çok istek ve duygu atfı kullandıkları görülen çocukların (Bartsch, Wellman, 1995), daha az aşina oldukları ifadelerle karşılaşmaları açısından öykülere özel bir değer kattığı söylenebilir.

İncelenen öykülerin yaklaşık olarak üçte birinde yanlış kanı atfına dayalı durumların bulunduğu, bazı öykülerde ise birden fazla sayıda yanlış kanı atfına yer

verildiği saptanmıştır. Yanlış kanı atfının, öykülerdeki karakterlerin durumlar karşısında sergiledikleri tavırları anlamlandırabilmek açısından son derece önemli bir yere sahip olduğu görülmüştür. Öykülerde yer alan yanlış kanıya dayalı durumların kandırma, yer ve içerik değişikliği, bilgi eksikliği gibi durumlardan kaynaklandığı belirlenmiştir. Yanlış kanıya yer veren tüm öykülerde, yanlış kanı atfının öykü içerisinde üstlendiği görevin öykünün kurgusuna temel oluşturacak bir konumda olduğu; yanlış kanı atfını anlamaksızın öykünün zihinsel boyutunu tam olarak kavramanın mümkün olamayacağı saptanmıştır. Bunun da çocuk ile çocuğa öyküyü okuyan kişi arasında yanlış kanı atfının anlaşılmasına odaklanmış bir sohbet gerekliliği yaratırken; zihinsel durumların öznelliğini kavrama, bakış açısı alabilme ve olayların ardında yatan zihinselliği fark edebilme gibi becerilerin gelişmesine katkıda bulunacak bir paylaşım için fırsat sunacağı düşünülmektedir.

Benzer şekilde, incelenen kitapların yaklaşık üçte birinde durumsal ironiye yer verildiği; ironinin, öykünün vermek istediği mesajın altını çizen bir faktör olduğu görülmüştür. Öykülerdeki ironiyi algılamak için öncelikle karakterlerin beklenti ve isteklerini, daha sonra da bu beklenti ve isteklerin gelişen durumla çelişkisini değerlendirebilmek gerektiği anlaşılmaktadır. Araştırmamızdaki ironi örneklerinin de önceki olay ve durumlara dayanarak bakış açısı almayı ve sonuçlara varmayı gerektiren özellikte olduğu görülmektedir. Öyküye beklenmedik bir son, bir çeşit sürpriz unsuru katan ironinin bir yandan çocuk için öyküyü daha renkli kılma ve bakış açılarını değerlendirmeye yönlendirme gibi bir görev üstlenirken; diğer yandan öyküyü okuyan yetişkinin, anlatıda üzerinde duracağı zihinsel boyutu fark etmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmada ayrıca, kitapların çoğunda resimlerin öykünün zihinsel yanını okuyucuya aktarma açısından uygun özellikte olduğu belirlenmiştir. Resimleri bakımından uygun olarak nitelenen kitaplarda, resimlerin metinde sözü edilen zihinsel durumları görselleştirme görevini üstlendikleri ve öykünün genelinde anlatımın içerdiği önemli gelişmeleri kopukluk hissi yaratmaksızın izlemeye yetecek sayıda resim bulunduğu görülmüştür. Resimleri uygunsuz olarak nitelenen kitaplardaki temel sorunun ise resim sayısının yetersizliğinden kaynaklandığı

saptanmış ve bu kitapların resimleri uygun olan kitaplara göre daha uzun bir metin içerdikleri belirlenmiştir. Kitapların yarısından fazlasının resimler yoluyla öykünün zihinsel boyutunu aktaracak uygunlukta görülmesi ve okul öncesi dönemdeki çocukların öncelikle kitaplardaki resimlere ilgi duyuyor olmaları, öykü kitaplarının resimler açısından da zihin kuramı gelişimini destekleyecek bir kaynak olarak değerlendirilebileceğini göstermektedir.

Sonuç olarak, okul öncesi dönemde kitapların çocuğa bir yetişkin tarafından okunduğu veya anlatıldığı göz önüne alınırsa, öykülerin, yetişkin ve çocuk arasında zihinsel durumlara dair sohbetler geliştirmek açısından fırsat yaratacak zenginlikte olduğu anlaşılmaktadır. Kitaplarda bulunan zihinsel durum ifadelerinin çeşitliliği, bazı öykülerde yer alan yanlış kanı atfı ve ironi, çocuğun ilgisini merak edeceği ve öyküyü anlamlandırmak için gereksinim duyacağı yeni kavramlara yönlendirirken; öyküyü okuyan yetişkinin de çocuğun bilgi düzeyini fark etmesi ve desteklemesi için uygun bir bağlam yaratacak özelliktedir. Özellikle çocuğun cevap arayacağı soruları görselliğin gücüyle yanıtlama zenginliğine sahip resimlerin varlığı, öykünün zihinsel boyutunu kavramaya önemli katkıda bulunabilir. Yorum ve yönlendirmelerle şekillenen desteğin uygunluğunun ise ebeveynlerin bilgi düzeyleri ve bakış açılarıyla bağlantılı olduğu vurgulanmaktadır (Aram vd., 2013; Curenton, Justice, 2008). Okul öncesi kitaplara sosyal bilişi geliştirebilecek bir kaynak olarak da bakabilme bilincine sahip olmak, öncelikle kitabın bu alanda ne sunduğunu ve bunun çocuğa neler kazandırabileceğini anlayabilmek ile mümkün olacaktır. Bu araştırmanın, resimli öykü kitaplarını zihin kuramı unsurları yönünden değerlendirebilme ve dolayısıyla öykü okuma etkinliğinde çocukları destekleyebilme açısından faydalı olabilecek veriler ortaya koyduğu düşünülmektedir.

5.2 Öneriler

Araştırma sonuçları göz önüne alındığında, uygulamalar ve ileride yapılması planlanan araştırmalar için ebeveyn, eğitimci ve araştırmacılara yönelik öneriler aşağıda verilmektedir:

5.2.1 Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Çocuk kitaplarının sosyal biliş gelişimine dair taşıdıkları zenginliğin ebeveynler ve eğitimciler tarafından fark edilmesinin sağlanması üzerinde durulmalıdır.
- Bir yetişkinin çocukla birlikte bir öykü okuma etkinliğini paylaşmasının önemi vurgulanmalı, böyle bir etkinlikte çocuğun bilgi gereksinimlerini değerlendirmenin ve gelişim düzeyine uygun yardımı sunmanın önemi ve yolları hakkında anne ve babalar bilgilendirilmelidir.
- Çocuklarla çalışan eğitimcilerin, öykü okuma/anlatma etkinliklerinde öyküyü daha sonra çocuklara anlattırarak veya sorular sorarak zihinsel durum ifadelerinin veya öyküdeki yanlış kanıya dayalı durumların anlaşılıp anlaşılmadığını sınamalarının önemi vurgulanmalıdır.
- Kitaplardaki resimler hakkında konuşmanın önemli olduğunun, çocukların resimler yoluyla da öykü karakterlerinin zihinsel durumları ve neden sonuç ilişkilerine dair pek çok ipucunu gözlemlemelerinin mümkün olabileceğinin anlatılması yarar sağlayacaktır.
- Kitaba ayrılan zamanın arttırılması, çocukların kitaplarla tanışmaları için okul çağının beklenmemesi gerektiğine dair ebeveynler bilinçlendirilmelidir.
- Zihin kuramı gelişimine yönelik kazanımlar hedeflendiğinde, kitap seçiminde ve kitaplarla yapılan çalışmalarda ne gibi özellikler üzerinde durulması gerektiği konusunda eğitimcilerin bilgilendirilmesi faydalı olacaktır.
- Okul öncesi dönemde zihin kuramı ile ilişkili becerilerin geliştirilmesi hedefine yönelik yeni kitaplar oluşturulabilir, kitaplar içerisinde öyküdeki zihin kuramı unsurlarına yönelik sorulara yer verilebilir.

5.2.2 Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Ebeveynlerin ve eğitimcilerin öykü okuma etkinliklerinde zihin kuramı ile ilişkili unsurları nasıl ele aldıkları ve çocukların bu unsurları anlayıp anlamadıklarını nasıl değerlendirdikleri incelenebilir.
- Farklı özelliklere sahip özel gereksinimli çocukların kendilerine okunan/anlatılan bir öyküdeki zihinsel boyutu kavramakla ilgili güçlük yaşadıkları alanlar incelenebilir, bu güçlükleri en aza indirmek için öykünün çocuğa sunuluşu üzerinde ne gibi düzenlemelerin yapılabileceği değerlendirilebilir.
- Farklı sosyoekonomik ve eğitim seviyelerindeki anne babaların okul öncesi dönemdeki çocuklarına kitap okuma sıklıkları, kitap seçiminde üzerinde durdukları özellikler ve kitap okuma sırasındaki yaklaşımları incelenebilir.
- Zihin kuramı ile ilişkili unsurlar bakımından zengin örnekler içeren öykülerin iyi planlanmış sistemli bir program kapsamında çocuklara sunulmasının sosyal biliş gelişimi üzerindeki etkisi incelenebilir.
- Okul öncesi dönemdeki küçük ve büyük yaş gruplarına hitaben hazırlanmış resimli öykü kitaplarında zihin kuramı ile ilişkili unsurlar bakımından nicelik ve nitelik olarak farklılık bulunup bulunmadığı incelenebilir.
- Araştırmada incelenen öyküler geniş bir çeşitliliğe sahiptir. Peri masalları olarak adlandırılan gerçek dışı olaylara yer veren öyküler, ders vermeyi hedefleyen fabl tarzı öyküler, günlük yaşamda karşılaşılan bazı durumlarda neler yapılacağını öğreten kitaplar veya herhangi bir şeyin nasıl gerçekleştiğini anlatan farklı türlerdeki öykülerin seçilmesi ve zihin kuramı ile ilişkili pek çok yönden incelenmesi hedeflenmiştir. Öykülerde çeşitliliğe yer vermek istenmesi ancak diğer yönden incelenmesi planlanan unsurların fazlalığı nedeniyle, belirli türler altında çok sayıda öyküyü ele alarak ve türlere göre gruplayarak inceleme yapılmamıştır. Farklı öykü türlerinin zihin kuramı unsurları açısından özelliklerinin inceleneceği çalışmaların yapılması önerilebilir.
- Kendi kültürümüze ait halk masalları ile diğer kültürlere ait çocuk edebiyatı eserleri veya geleneksel eserler ile çağdaş eserler arasında zihin kuramı unsurları açısından

farklılıklar olup olmadığı araştırılabilir. Öyküler, yanlış kanı atfına dayalı durumların varlığı ve figuratif dil kullanımı yönünden değerlendirilebilir.

- Öykülerdeki resimlerin zihin kuramı unsurlarını daha anlaşılır kılacak şekilde yeniden düzenlenmesinin, örneğin düşünce balonları eklenmesinin öykünün zihinsel boyutunun anlaşılması üzerinde yaratacağı etki incelenebilir.

KAYNAKÇA

Abrahamsen, E. P., Sprouse, P.T. (1995). Fable comprehension by children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 28(5),* 302-308.

Adrian, J. E., Clemente, R. A., Villanueva, L. (2007). Mother's use of cognitive state verbs in picture-book reading and the development of children's understanding of mind: a longitudional study. *Child Development, 78,* 1052-1067.

Angeleri, R., Airenti, G. (2014). The development of joke and irony understanding: A study with 3- to 6-year-old children. *Canadian Journal of Experimental Psychology,68(2),*133-146.

Aram, D., Fine, Y., Ziv, M. (2013). Enhancing parent-child shared book reading interactions: promoting references to the book's plot and socio-cognitive themes. *Early Childhood Research Quartely, 28,* 111-122.

Astington, J.W., Edward, M. J. (2010). The development of theory of mind in early childhood. Zelazo P.D., (topic ed.). Tremblay, R.E, Boivin, M., Peters R. DeV. (Eds). *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online]. http://www.child-encyclopedia.com/documents/Astington-EdwardANGxp.pdf (indirilme: 25.2.2014).

Astington, J.W., Jenkins, J. M.(1995). Theory of mind development and social understanding. *Cognition and Emotion, 9,* 151-165.

Astington, J.W., Olson, D. R. (1995). The cognitive revolution in children's understanding of mind. *Human Development, 38,* 179-189.

Baldwin, D. A. (1993). Early referential understanding: Infants' ability to understand referential acts for what they are. *Developmental Psychology, 29,* 832-843.

Banasik, N. (2013). Non-literal speech somprehension in preschool children-an exampe from a study on verbal irony. Psychology of Language and Communication, 17(3), 309-324.

Banenjee, M. (1997). Peeling the onion: a multilayered view of children's emotional development. Suzanne Hala (Ed). *The Development of Social Cognition*. (s. 250-282). U.K.: Psychology Press

Bang, J., Burns, J., Nadig, A. (2012). Conveying subjective experience in conversation: Production of mental state terms and personal narratives in individuals with high functioning autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 43(7),* 1732-1740.

Bara, B.G., Bosco, F. M., Bucciarelli, M. (1999). Developmental pragmatics in normal and abnormal children. *Brain and Language, 68,* 507-528.

Baron-Cohen, S. (1997). *Mindblindness: An Essay On Autism And Theory Of Mind.* USA: The MIT Press.

Baron-Cohen, S. (2001). Theory of mind in normal development and autism. *Prisme 34*, 174-183.

Baron-Cohen, S., Baldwin, D.A., Crowson, M. (1997). Do children with autism use speaker's direction of gaze strategy to crack the code of language. *Child Development 68(1)*, 48-57.

Baron-Cohen, S., Jolliffe, T., Mortimore, C., Robertson, M. (1997). Another advanced test of theory of mind: evidence from very high functioning adults with autism or asperger syndrome. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 38,* 813-822.

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

Baron-Cohen, S, Wheelwright, S, Hill, J, Raste, Y, 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.

Bartsch, K., Wellman, H. M. (1995). *Children Talk About the Mind*. Oxford: Oxford University Press. http://eds.a.ebscohost.com/eds/search/basic?sid=c88bf0cc-475d-4aa8-b748-e59fdaf13d39%40sessionmgr4004&vid=1&hid=4203 (indirilme tarihi: 27.05.2014)

Beer, J.S., Heerey, E., Keltner, D., Scabini, D., Knight, T. (2003). The regulatory function of self-conscious emotion: insights from patients with orbitofrontal damage. *Journal of Personality and Social Psychology, 85(4),* 594-604.

Begeer, S., Malle, B. M., Nieuwland, M. S., Keysar, B. (2010). Using theory of mind to represent and take part in social interactions: comparing individuals with high-functioning autism and typically developing controls. *European Journal of Developmental Psychology, 7(1),* 104-122.

Blijd-Hoogewys, E. M.A., Geert, P. L. C., Serra, M., Minderaa, R. B. (2010). Development of theory of mind and the theory of mind storybooks: research in typically developing children and children with autism spectrum disorders. *European Psychiatric Review, 3(2*); 34-38.

Bloom, P. (2000). *How Children Learn the Meanings of Words*. USA: The MIT Press.

Bretherton, I., Beeghly, M. (1982). Talking about internal states: the acquisition of an explicit theory of mind. *Developmental Psychology 18(6),* 906-921.

Bucciarelli, M., Colle, N., Bara, B.G. (2003). How children comprehend speech acts and communicative gestures. *Journal of Pragmatics, 35,* 207-241.

Bus, A. G., VanLzjendoorn, M. H., Pellegrini, A.D. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: a meta-analysis on integrational transmission of literacy. *Review of Educational Research, 65(1),* 1-21.

Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Carpendale, J. (1997). An explication of Piaget's constructivism: implications for social cognitive development. Suzanne Hala (Ed.), *The Development of Social Cognition*. (s. 45-74). U.K: Psychology Press.

Cassidy, K. W., Ball, L. V., Rourke, M. T., Werner, R. S., Feeny, N., Chu, J. Y., Lutz, D. J., Perkins, A. (1998). Theory of mind concepts in children's literature. *Applied Psycholinguistics, 19,* 463-470.

Chevallier, C., Noveck, I., Happe, F., Wilson, D. (2011). What's in a voice: prosody as a test case for the theory of mind account of autism. *Neuropsychologia, 49,* 507-517.

Colston, H. L., GibbsJr, R. (2002). Are irony and metaphor understood differently? *Metaphor and Symbol, 17*(1), 57-80.

Curenton, S. M., Justice, L. M. (2008). Children's preliteracy skills: influence of mothers' education and beliefs about shared-reading interactions. *Early Education and Development, 19*(2), 261-283.

Cutting, A. L., Dunn, J. (1999). Theory of mind, emotion understanding, language, and family background: Individual differences and interrelations. *Child Development, 70(4*), 853-865.

Çokona, İ. (2013). *Aisopos Masallar: Bütün Ezop Masalları*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Çolak, A. (2012). Sosyal yeterliliğin geliştirilmesinde okul öncesi ve ilköğretim dönemleri için etkinlikler. Sezgin Vuran (Ed.), *Sosyal Yeterliliklerin Geliştirilmesi: Sosyal Beceri Yetersizliği Gösteren Çocuklar İçin* (s. 262-288). Ankara: Vize.

Demorest, A., Meyer, C., Phelps, E., Gardner, H., Winner, E. (1984). Words speak louder than actions: understanding deliberately false remarks. *Child Development,55 (4),* 1527-1534.

Demorest, A., Silberstein, L., Gardner, H., Winner, E. (1983). Telling it as it isn't: children's understanding of figurative language. *British Journal of Developmental Psychology, 1(2*), 121-134.

de Villiers (2007). The interface of language and theory of mind. *Lingua, 117*(11), 1858-1878

Dilidüzgün, S. (2007). Çocuk kitaplarının çocuğun sanat eğitimine katkısı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi II. Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu* (p.111-115) . Ankara: AnkaraÜniversitesi Basımevi. Sf. 111-115.

Doan, S. N., Wang, Q. (2010). Maternal discussions of mental states and behaviors: relations to emotion situation knowledge in eueropean american and immigrant chinese children. *Child Development 81(5),* 1490-1503.

Doherty, M. J. (2009). *Theory of Mind: How Children Understand Others' Thoughts and Feelings.* Hove, U.K: Psychology Press.

Dyer, J. R., Shatz, M., Wellman, H. M. (2000). Young children's storybooks as a source of mental state information. *Cognitive Development 15*, 17-37.

Dyer-Seymour, J., Shatz, M., Wellman, H. M., Saito, M. T. (2004). Mental state expressions in US and Japanese children's books. *International Journal of Behavioral Development, 28(6),* 546-552.

Eisenberg, N., Losoya, S., Guthrie, I. K. (1997). Social cognition and prosocial development. Suzanne Hala (Ed), *The Development of Social Cognition*. (s. 339-373). U.K.: Psychology Press

Ergenekon Y. (2012). Sosyal Yeterlilikle İlişkili Kavramlar ve Sosyal Yeterliliğin Bileşenleri. Sezgin Vuran (Ed.), *Sosyal Yeterliklerin Geliştirilmesi: Sosyal Beceri Yetersizliği Gösteren Çocuklar İçin* (s. 15-33). Ankara: Vize.

Evans, M. A., Saint-Aubin, J. (2005). What children looking at during shared storybook reading. *Psychological Science, 16(11*), 913-920.

Fernyhough, C. (1997). Vygotsky's sociocultural approach: theoretical issues and implications for current research. Suzanne Hala (Ed). *The Development of Social Cognition*. (s. 75-102) U.K: Psychology Press.

Figueras-Costa, B., Harris, P. (2001). Theory of mind development in deaf children: a nonverbal test of false-belief understanding. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 6(2),* 92-102.

Filipppova, E., Astington, J. W. (2008). Further development in social reasoning revealed in discourse irony understanding. *Child Development, 79(1),* 126-138.

Filippova, E., Astington, J. W. (2010). Children's understanding of social-cognitive and social-communicative aspects of discourse irony. *Child Development, 81(3),* 913-928.

Flavell, J. H. (1999). Cognitive development: children's knowledge about the mind. *Annu Rev Psychol, 50,* 21-45

Flavell, J. H., Flavell, E. R., Green, F.L. (1983). Development of the appearance-reality distinction. *Cognitive Psychology*, 15, 95-120.

Franco, F. (1997). The development of meaning in infancy: early communication and social understanding. Suzanne Hala (Ed). *The Development of Social Cognition.* (s. 105-158). U.K: Psychology Press.

Frith, U. (2001). Mindblindness and the brain in autism. *Neuron 32*, 969-979.

Frith, U., Happé, F. (1994). Language and communication in autistic disorders. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London, 346,* 97-104.

Frith, U., Morton, J., Leslie, A. M. (1991). The cognitive basis of a biological disorder: autism. *Trends in Neurosciences 14(10),* 433-438

Furuno, S., O'Reilly, K. A., Inatsuka, T. T., Hosaka, C. H., Falbay, B. Z. (1993). *Helping Babies Learn: Developmental Profiles and Activities for Infants and Toddlers.* Texas: Pro-ed Publisher.

Gallagher, H. L., Frith, C. D. (2003). Functional imaging of theory of mind. *TRENDS in Cognitive Sciences, 7(2),* 77-83.

Gallagher, H. L., Happe, F., Brunswick, N., Fletcher, P.C., Frith, U., Frith, C. D. (2000). Reading the mind in cartoons and stories: an fMRI study of 'theory of mind' in verbal and nonverbal tasks. *Neuropsychologia 38,* 11-21.

Gander, M. J., Gardiner, H. W. (2010). Çocuk ve Ergen Gelişimi. Bekir Onur (Ed.) (7. baskı). Ankara: İmge.

Gnepp, J., Chilamkurti, C. (1988). Children's use of personality attributions to predict other people's emotional and behavioral reactions. *Child Development, 59,* 743-754.

Goins, S. L. (2004). Botany in children's literature: a content analysis of plant-centered children's picture pooks that have a plot and characters. A Dissertation: Faculty of the Louisiana State University and Agricultural and Mechanical College.

Goleman, D. (2004). *Duygusal Zeka Neden IQ'dan Daha Önemlidir?* (26. baskı). İstanbul: Varlık.

Göknil, C. (2000). *Okul Öncesi Çocuk Edebiyatı. 49. cevap. 99 Soruda Çocuk Edebiyatı* (3. baskı). İstanbul: Çocuk Vakfı.

Görgü, A. T. (2007). Masalların çocuğun bilişsel ve duygusal gelişimine katkısı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi II. Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu.* (p. 537-544). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Gray, C. D., Hosie, J. A. (1996). Deafness, story understanding, and theory of mind. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 1(4),* 217-233.

Gregory-Smith, I. D. (2012). The role of self-conscious emotions in ethical consumption. Web, http://etheses.nottingham.ac.uk/2566/1/E-Thesis (indirilme: 28.05.2014).

Greenhoot, A. F., Semb, P. A. (2008). Do illustrations enhance preschoolers' memories for stories? Age-related change in the Picture facilitation effect. *Journal of Experimental Child Psychology 99,* 271–287.

Guajardo, N. R., Watson, A. C. (2002). Narrative discourse and theory of mind development. *Journal of Genetic Psychology, 163,* 305-325.

Hadwin, J., Perner, J. (1991). Pleased and surprised: children's cognitive theory of emotion. *British Journal of Developmental Psychology, 9*, 215-234.

Hala, S. (1997). Theoretical and Conceptual Issues. Suzanne Hala (Ed), *The Development of Social Cognition*. (s. 11-34). U.K.: Psychology Press.

Hala, S., Carpendale (1997). All in the mind: Children's understanding of mental life. Suzanne Hala (Ed). *The Development of Social Cognition*. (s. 156-181). U.K.: Psychology Press.

Hale, M., Tager-Flusberg, H. (2003). The influence of language on theory of mind: a training study. *Developmental Science, 6(3),* 346-359.

Happé, F. (1994). An advanced test of theory of mind: understanding of story characters' thoughts by able autistic, mentally handicapped, and normal children and adults. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 24(2),* 129-154.

Happé, F. (1995). The role of age and verbal ability in theory of mind task performance of subjects with autism. *Child Development 66,* 843-855.

Happé, F. (2003). Theory of mind and the self. *Annals of the New York Academy of Science, 1001,* 134-144.

Harris, P.L. (1992). From simulation to folk psychology: The case for development. *Mind & Language, 7,* 120-144.

Heerey, E. A, Keltner, D, Capps L. M. (2003). Making sense of self-conscious emotion: linking theory of mind and emotion in children with autism. *Emotion 3(4),* 394-400.

Hogrefe, G. J., Wimmer, H., Perner, J. (1986). Ignorance versus false belief: a developmental lag in attribution of epistemic states. *Child Development, 57*, 567-582.

Hughes, C., Dunn, J. (1998). Understanding mind and emotion: Longitudinal associations with mental-state talk between young friends. *Developmental Psychology, 34(5),* 1026-1037.

Hughes, C., Leekam, S. (2004). What are the links between theory of mind and social relations? Review, reflections and new directions for studies of typical and atypical development. *Social Development, 13(4),* 590-619.

Hugus, F. (2008, 22 Mart). Editor's choice. [Review of the book Hans Christian Andersen: Fairy Tales]. The Literary Review, 51(3), 193-195.

Ilgaz H. (2011). Children's Representation of Narrative Perspectives in Storytelling and Pretense in Relation to Theory of Mind. *Theses and Dissertations*, Paper 1140. http://preserve.lehigh.edu.etd (indirilme tarihi: 20.08.2014)

İnal, A. A. (Ed.) (2013). *Aisopos Masallar*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Jalongo, M. R. (2004). *Young Children and Picture Books* (2. baskı), s. 1-12. http://naeyc.org/store/files/store/TOC/160_0.pdf (indirilme tarihi: 14.07.2014)

Jose, P. E, D'Anna, C. A., Krieg, D. B. (2006). Development of the comprehension and appreciation of fables. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs, 131(1),* 5-37.

Karniol, R. (2012). Storybook-induced arousal and preschoolers' emphatic understanding of negative affect in self, others, and animals in stories. *Journal of Research in Childhood Education, 26(3),* 346-358.

Kepenekçi, Y. K., Aslan, C. (2011). Okul öncesi döneme seslenen kitaplarda çocuk hakları. *ÇOGEM Eğitim, Araştırma ve İnceleme Dizisi*. Ankara: Ankara Üniversitesi.

Kerr, S., Durkin, K. (2004). Understanding of thought bubbles as mental represations in children with autism: implications for theory of mind. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 34*(6), 637-648.

LaBounty, J., Wellman, H. M., Olson, S., Lagattuta, K., Liu, D. (2008). Mothers' and fathers' use of internal state talk with their young children. *Social Development, 17(4),* 757-775.

Lagattuta, K. H., Wellman, H. M. (2001). Thinking about the past: early knowledge about links between prior experience, thinking, and emotion. *Child Development, 72,* 82-102.

Lane, J. D., Wellman, H. M., Olson, S.L., LaBounty, J., Kerr, D. C. (2010). Theory of mind and emotion understanding predict moral development in early childhood. *British Journal of Developmental Psychology, 28*(4), 871-889.

Lee, E. C., Rescorla, L. (2008). The use of psychological state words by late talkers at ages 3, 4, and 5 years. *Applied Psycholinguistics, 29,* 21-39.

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

Leslie, A. M., Roth D. (1993). What autism teaches us about metarepresentation. S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg, D. Cohen (Eds). *Understanding Other Minds: Perspectives from Autism.* (s. 83-111). Wiltshire: Oxford University Press.

Lewis, C., Freeman, N. H., Hagestadt, C., Douglas, H. (1994). Narrative access and production in preschoolers' false belief reasoning. *Cognitive Development*, 397-424.

Lillard, A. (1993). Young children's conceptualization of pretense: action or mental representational state? *Child Development 64,* 372-386.

Lillard, A., Curenton, S. (1999). Do young children understand what others feel, want, and know? *Young Children, 52-57*.

Lohmann, H., Tomasello, M. (2003). The role of language in the development of false belief understanding: a training study. *Child Development, 74*(4), 1130-1144.

Lucariello, J. (1994). Situational irony: a concept of events gone awry. *Journal of Experimental Psychology, 123(2)*, 129-149.

Lucariello, J. (2007). Situational Irony. R.W. Gibbs, H. L. Colston (Eds). *Irony in Language and Thought*. (s. 467-497). USA: Lawrence Erlbaum.

Lucariello, J., Mindolovich, C. (1995). The development of complex metarepresentational reasoning: the case of situational irony. *Cognitive Development, 10,* 551-576.

MacKay, G., Shaw, A. (2004). A comparative study of figurative language in children with autistic spectrum disorders. *Child Language Teaching and Therapy, 20:13,* DOI: 10.1191/0265659004ct261oa.

Malle, B. F. (2002). The relation between language and theory of mind in development and evolution. T. Givon, B. F Malle (Eds). *The Evolution of Language out of Pre-language.* (s. 265-284). Amsterdam: Benjamins.

Massaro, D., Malle, A., Marchetti, A. (2012). Irony and second-order false belief in children: what changes when mothers rather than siblings speak? *European Journal of Developmental Psychology, 1-17*.

Meltzoff, A. N. (1999). Origins of theory of mind, cognition, and communication. *Journal of Communication Disorders, 32,* 251-269.

Meltzoff, A. N., Gopnik, A., Repacholi, B.M. (1999). Toddlers' understanding of intentions, desires, and emotions: explorations of the dark ages. P.D. Zelazo, J.W. Astington, D.R.Olson (Eds). *Developing theories of intention: Social Understanding and Self Control*. (s. 17-41). London: Lawrance Erlbaum.

Miles, M. B., Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook* (2. baskı). California: Sage.

Miller, C. A. (2006). Developmental relations between language and theory of mind. *American Journal of Speech-Language Pathology*, *15*, 142-154.

Milligan, K., Astington, J. W., Dack, L. A. (2007). Language and theory of mind: meta-analysis of the relation between language ability and false-belief understanding. *Child Development, 78(2*), 622-646.

Mundy, P., Newell, L. (2007). Attention, joint attention, and social cognition. *Current Directions in Psychological Science 16(5),* 269-274.

Mundy, P., Sigman, M., Ungerer, J., Sherman, T. (1986) Defining the social deficits of autism: the contributions of non-verbal communication measures. *Journal of Child Psychology And Psychiatry And Allied Disciplines 27*, 657–669.

Nielsen, M., Dissanayake, C. (2000). An investigation of pretend play, mental state terms and false belief understanding: in search of a metarepresentational link. *British Journal of Developmental Psychology 18*, 609-624.

Norbury, C. F. (2005). The relationship between theory of mind and metaphor: Evidence from children with language impairment and autistic spectrum disorder. *British Journal of Developmental Psychology*, *23*, 383–399.

O'Hare, A. E., Bremner, L., Nash, M., Happe, F., Pettigrew, L. M. (2009). A clinical assessment tool for advanced theory of mind performance in 5 to 12 year olds. *Journal of Autism and Develpomental Disorders*, 39, 916-928.

O'Neill, D. K., Astington, J., Flavell, J. H. (1992). Young children's understanding of the role that sensory experiences play in knowledge acquisition. *Child Development 63*, 474-490.

Osterling, J., Dawson, G. (1994). Early Recognition Of Children With Autism: A Study Of First Birthday Home Videotapes. *Journal of Autism And Developmental Disorders, 24*,247–257.

Osterling, J.A., Dawson, G., Munson, J.A. (2002). Early recognition of 1-year-old infants with autism spectrum disorder versus mental retardation. *Development and Psychopathology, 14*, 239–251.

Papafragou, A., Cassidy, K., Gleitman, L. (2007). When we think about thinking: the acquisition of belief verbs. *Cognition, 105*, 125-165.

Patnaik, B. (2008). Children's theory of mind: educational, school and instuctional implications. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology, 34*(2), 329-336.

Pelletier, J., Astington, J. W. (2004). Action, consciousness and theory of mind: children's ability to coordinate story characters' actions and thoughts. *Early Education and Developmet, 15*(1), 5-22.

Perner, J., Frith, U., Leslie, A. M., Leekam, S. R. (1989). Explorations of the autistic child's theory of mind. Knowledge, belief, and communication. *Child Development, 60*, 689-700.

Perner, J., Leekam, S. R., Wimmer, H. (1987). Three-year-olds' difficulty with false belief: the case for a conceptual deficit. *British Journal of Developmental Psychology 5*, 125-137.

Perner, J., Wimmer, H. (1985). John thinks that Marry thinks that: attribution of second order beliefs by 5-10 year old children. *Journal of Experimental Child Psychology, 39*, 437-471.

Perner, J., Zauner P., Sprung M. (2005). What does 'that' have to do with point of view? conflicting desires and 'want' in German. http://www.wjh.harvard.edu/~msprung/PernerZaunerSprungWLMchapter2005.pdf (indirilme tarihi:12.06.2014)

Peskin, J. , Astington, J. W. (2004). The effects of adding metacognitive language to story texts. *Cognitive Development 19*, 253-273.

Peterson, C. C. (2004). Theory-of-mind development in oral deaf children with cochlear implants or conventional hearing aids. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 45*(6), 1096-1106.

Peterson, C. C, Siegal, M. (1995). Deafness, conversation and theory of mind. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 36*(3), 459-474.

Peterson, C. C., Siegal, M. (1999). Representing inner words: theory of mind in autistic, deaf, and normal hearing children. *Psychological Science 10(2),* 126-129.

Peterson, C. C., Slaughter, V. (2003). Opening windows into the mind: mothers' preferences for mental state explanations and children's theory of mind. *Cognitive Development, 18,* 399-429.

Peterson C.C., Slaughter V.P. (2006). Telling the story of theory of mind: deaf and hearing children's narratives and mental state understanding. *British Journal of Developmental Psychology, 24,* 151-179.

Peterson, C. C., Slaughter, V. (2009). Theory of mind (ToM) in children with autism or typical development: links between eye-reading and false belief understanding. *Research in Autism Spectrum Disorders, 3,* 462-473.

Peterson, C. C., Wellman, H. M., Liu, D. (2005). Steps in theory-of-mind development for children with deafness or autism. *Child Development, 76(2),* 502-517.

Piaget, J. (2011). *Çocukta Dil ve Düşünme.* S. E. Siyavuşgil / Y.T. Günaydın (Çev.). Ankara: Palme (Özgün eser 1923 tarihlidir).

Piaget, J. (2011). *Çocukta Akıl Yürütme ve Karar Verme*. S. E. Siyavuşgil / Y.T. Günaydın (Çev.). Ankara: Palme (Özgün eser 1923 tarihlidir).

Pike, M. M., Barnes, M. A., Baron, R.W. (2010). The role of illustrations in children's inferential comprehension. *Journal of Experimental Child Psychology 105*, 243–255.

Plante, E. M., Beeson, P. M. (2008). *Communication and Communication Disorders: A Clinical Introduction.* (3. baskı). USA: Pearson.

Prior, M., Ozonoff, S. (2007). Psychological factors in autism. F.R. Volkmar (Ed), *Autism and Pervasive Developmental Disorders.* (2. baskı, s. 69-128). USA: Cambridge University.

Pullman, P. (2012). *Grimm Tales for Young and Old*. London: Penguin.

Ratner, N. K., Olver, R. R. (1998). Reading a tale of deception, learning a theory of mind. *Early Childhood Research Quarterly, 13*(2), 219-239.

Repacholi, B. M., Gopnik, A. (1997). Early reasoning about desires: evidence from 14- and 18-month-olds. *Developmental Psychology, 33*(1), 12-21.

Riggio, M. M., Cassidy, K. W. (2009). Preschooler's processing of false beliefs within the context of picture book reading. *Early Education and Development, 20*(6), 992-1015.

Risley, T. R., Hart, B. (2006). Promoting early language development. N. F. Watt, C. Ayoub, R. H. Bradley, J. E. Puma, W. A. LeBoeuf (Eds.). *The Crisis in Youth Mental Health: CriticalI Issues and Effective Programs (4), Early Intervention Programs and Policies* (s. 83-88). Westport, CT: Praeger.

Rodrigues, M. C., Rubac, J. S. (2008). Children's storybooks: a resource to the understanding of mental states. *Estudos de Psicologia, 13(1),* 31-37.

Ronfard, S., Harris., P. L. (2014). When will red riding hood become scared? Children's attribution of mental states to story character. *Developmental Psychology, 50*(1), 283-292.

Ruffman, T., Slade, L., Crowe, E. (2002). The relation between children's and mother's mental state language and theory of mind understanding. *Child Development, 73*, 734-751.

Russell, P. A., Hosie, J. A., Grayi C. D., Scott, C., Hunter, N., Banks, J. S., Macaulay, M.C. (1998). The development of theory of mind in deaf children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 39*(6), 903-910.

Sabbagh, M. A., Baldwin, D. A. (2001). Learning words from knowledgeable versus ignorant speakers: Links between preschoolers' theory of mind and semantic development. *Child Development, 72*(4), 1054-1070.

Scott, R. M., He, Z., Baillargeon, R., Cummins, D. (2012). False-belief understanding in 2,5- year-olds: evidence from two novel spontaneous-response task. *Developmental Science, 15*(2), 181-193.

Serrano, J., Iglesias, J., Loeches, A. (1992). Visual discrimination and recognition of facial expressions of anger, fear, and surprise in 4-to 6-month-old infants. *Developmental Psychobiology 25(6),* 411-425.

Sever, S. (2007). Çocuk edebiyatı öğretimi nasıl olmalıdır. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi II. Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu. (s. 41-56). Ankara: Ankara Üniversitesi.

Sever, S. (2013). *Çocuk Edebiyatı ve Okuma Kültürü*. İzmir: Tudem.

Shah, A. (2003). Narrative Understanding and Theory of Mind in Preschoolers. Honors Projects. http://digitalcommons.iwu.edu/psych_honproj/37 (indirilme: 17.01.2013).

Shatz, M., Wellman, H.M., Silber, S. (1983). The acquisition of mental verbs: a systematic investigation of the first reference to mental state. *Cognition 14,* 301-321.

Shelley, C. (2007). The Bicoherence Theory of Situational Irony. R.W. Gibbs, H. L. Colston (Eds). *Irony In Language And Thought.* (s. 531-578). USA: Lawrence Erlbaum.

Shick, B., de Villiers P., de Villiers, J., Hoffmeister, R. (2007). Language and theory of mind. *Child Development 78(2),* 376-396.

Schickedanz, J. A., Collins, M. F. (2012). For young children, pictures in storybooks are rarely worth a thousand words. *The Reading Teacher, 65*(8), 539-549.

Siegal, M., Varley, R. (2002). Neural systems involved in theory of mind. *Neuroscience, 3*, 463-471.

Sodian, B., Taylor, C., Haris, P., Perner, J. (1992). Early deception and the child's theory of mind: false trails and genuine markers. *Child Development, 62*, 468-483.

Spradlin, J. E.; Brady, N. (2008). A behavior analytic interpretation of theory of mind. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 335-350.

Stone, V. E., Baron-Cohen, S., Knight, R. T. (1998). Frontal lobe contributions to theory of mind. *Journal of Cognitive Neuroscience, 10*(5), 640-656.

Styles, M., Arizpe, E. (2001). A Gorilla with 'Grandpa's Eyes': How Children Interpret Visual Texts—A Case Study of Anthony Browne's Zoo. *Children's Literature in Education,. 32*(4), 261-281.

Sullivan, K, Winner E. (1993). Three-year-olds' understanding of mental states: the influence of trickery. *Journal of Experimental Child Psychology, 56*, 135-148.

Sullivan, K., Zaitchik, D., Tager-Flusberg, H. (1994). Prescoolers can attribute second-order beliefs. *Developmental Psychology, 30*(3), 395-402.

Symons, D. K., Peterson, C. C., Slaughter, J. R., Roche, J., Doyle, E. (2005). Theory of mind and mental state discourse during book reading and story-telling tasks. *British Journal of Developmental Psychology 23*, 81-102.

Şahin, M. (2011). Masalların çocuk gelişimine etkilerinin öğretmen görüşleri açısından incelenmesi. *Milli Folklor, 23*(89), 208-219

Şirin, M. R. (2000). Çocuk edebiyatı 5. cevap. *99 Soruda Çocuk Edebiyatı* (3. baskı). İstanbul: Çocuk Vakfı.

Tager-Flusberg, H. (1992). Autistic children talk about psychological states: Deficits in the early acquisition of a theory of mind. *Child Development, 63*, 161-172.

Tager-Flusberg, H., Paul, R., Lord, C. (2005). Language and communication in autism. FR Vokmar, R Paul, A. Klin, D. Cohen. (Eds). *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders.* (3. baskı, s. 335-364). USA: John Wiley&Sons.

Taumopeau M., Ruffman T. (2006). Mother and infant talk about mental states relate to desire language and emotion understanding. *Child Development, 77*, 465-481.

Tomasello, M. (1995). Joint attention as social cognition. C. Moore, P. Dunham (Eds.) *Joint Attention: Its Origins and Role In Development.* (s.103-130). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Tomasello, M., Carpenter, M. (2007). Shared intentionality. *Developmental Science 10(1),* 121-125.

Tuğrul, B., Feyman, N. (2007). Okul öncesi çocukları için hazırlanmış resimli öykü kitaplarında kullanılan temalar. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi II. Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu. Ankara: AnkaraÜniversitesi.

Tuncer, N. (2000). Çocuk ve kitap, 71. cevap. Mustafa Ruhi Şirin (Ed.) *99 Soruda Çocuk Edebiyatı* (3. baskı). İstanbul: Çocuk Vakfı.

Wainryb, C., Brehl, B. A. (2006). I thought she knew that would hurt my feelings: developing psychological knowledge and moral thinking. *Advances in Child Development and Behavior, 34,* 131-171.

Wellman, H. M., Baron-Cohen, S., Caswell, R., Gomez, J. C., Swettenham, J., Toye, E., Lagattuta, K. (2002). Thought-bubbles help children with autism acquire an alternative to a theory of mind. *Autism, 6(*2), 343-363.

Wellman, H. M., Cross, D., Watson, J. (2001). Meta-analysis of theory of mind development: the truth about false belief. *Child Development, 3,* 655-684.

Wellman, H. M., Hollander, M. , Schult, C. A. (1996). Young children's understanding of thought bubbles and of thoughts. *Child Development, 67,* 768-788.

Wellman, H. M., Lagattuta, K. H. (2004). Theory of mind for learning and teaching: the nature and role of explanation. *Cognitive Development 19,* 479-497.

Wellman, H. M., Liu, D. (2004). Scaling of theory of mind tasks. *Child Development,75*(2), 523-541.

Whitehurst, G. J., Arnold, D. S., Epstein, J. N., Angell, A. L., Smith, M., Fischel, J. (1994). A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology, 30,* 679 - 689.

Wilkinson, K.M. (1998). Profiles of language and communication skills in autism. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews 4,* 73-79.

Wimmer, H., Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: representation and contraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition 13,* 103-128.

Winner E. (1997). *The Point of Words: Children's Understanding of Metaphor and Irony*. Canada: Harward University Press.

Winner, E., Brownell, H., Happe, F., Blum, A., Pincus, D. (1998). Distinguishing lies from jokes: theory of mind deficits and discourse interpretation in righ hemisphere brain-damaged patients. *Brain and Language, 62*, 89-106.

Winner, E., Leekam, S. (1991). Distinguishing irony from deception: Understanding the speaker's second-order intention. *British Journal of Developmental Psychology, 9*, 257-270.

Woodward, A.L. (1998). Infants selectively encode the goal object of an actor's reach. *Cognition 69*, 1-34.

Woolfe, T., Want, S. C., Siegal, M. (2002). Signposts to development: theory of mind in deaf children. *Child Development, 73(*3), 768-778.

Yaden, D, B. Smolkin, L. B., Conlon, A. (1989). Preschoolers' questions about pictures, print conventions, and story text during reading aloud at home. *Reading Research Quarterly, 24*(2), 188-214.

Yıldırım A., Şimşek H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Yirmiya, N., Erel, O., Shaked, M., Solomonica-Levi, D. (1998). Meta-analyses comparing theory of mind abilities of individuals with autism, individuals with mental retardation, and normally developing individuals. *Psychological Bulletin, 124(3*), 283-307.

Yuill N., Perner J., Pearson A., Peerbhoy D., van den Ende J. (1996). Children's changing understanding of wicked desires: From objective to subjective and moral. *British Journal of Developmental Psychology, 14*, 457-475.

Ziv, M., Smadja, M., Aram, D. (2013). Mother's mental-state discourse with prescoolers during storybook reading and wordless storybook telling. *Early Childhood Research Quarterly, 28*, 177-186.

Zivtçi F. (2007). Çocuk kitaplarında kahramanın yeri ve önemi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi II. Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu. (s. 245-247). Ankara: Ankara Üniversitesi.