ÇOCUKLARIN HİKAYEDEKİ DERSİ ANLAMASINDA ZİHİN KURAMI VE ANALOJİK DÜŞÜNMENİN YORDAYICI ETKİSİ: AÇIKLAMANIN ARACI ROLÜ

Ezgican MERAL
191104109

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Psikoloji Anabilim Dalı

Psikoloji (Opsiyon: Gelişim Psikolojisi)Tezli Yüksek Lisans Programı

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Begüm ÖZDEMİR DEMİRCİ

İstanbul
T.C. Maltepe Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Şubat, 2023

ÇOCUKLARIN HİKAYEDEKİ DERSİ ANLAMASINDA ZİHİN KURAMI VE ANALOJİK DÜŞÜNMENİN YORDAYICI ETKİSİ: AÇIKLAMANIN ARACI ROLÜ

Ezgican MERAL
191104109
Orcid: 0000-0003-2498-3905

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Psikoloji Anabilim Dalı

Psikoloji (Opsiyon: Gelişim Psikolojisi) Tezli Yüksek Lisans Programı

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Begüm ÖZDEMİR DEMİRCİ

İstanbul
T.C. Maltepe Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Şubat, 2023



JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Bu belge, Yükseköğretim Kurulu tarafından 19.01.2021 tarihli "Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge" ile bildirilen 6698 Sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu kapsamında gizlenmiştir.

ETİK İLKE VE KURALLARA UYUM BEYANI

Bu belge, Yükseköğretim Kurulu tarafından 19.01.2021 tarihli "Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge" ile bildirilen 6698 Sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu kapsamında gizlenmiştir.

TEŞEKKÜR

Öncelikle bütün tez sürecimde her zaman yanımda olan, her türlü sorunumda ve ihtiyacımda desteğini esirgemeyen, yıkıldığım anlarda bile güler yüzü ve pozitifliğiyle beni hep motive eden tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Begüm Özdemir Demirci'ye sonsuz teşekkür ederim.

PsiLab ekibinin ilk asistanlarından olmamı sağlayan Dr. Öğr. Üyesi Barış Özdemir'e, her koşulda bana zaman ayırıp veri toplamada kullandığım teknik programları bana öğreten Metin ve Batuhan'a, veri toplamaya başlamadan önce role play denemelerimizde çocuk rolüne girip ilk denemelerimi yapmamı sağlayan Pınar, Öznur ve Demet'e, çalışmama duydukları ilgi ve kodlamadaki yardımlarından dolayı lisans öğrencilerinden Sueda, Kevser, Ece, Dicle, Ebrar ve bütün PsiLab ekibine çok teşekkür ederim.

Ve tabiki koşulsuz sevgisi ve tatlılığıyla zorlu tez yazma gecelerimde yüzümü gülümseten canım kedim Limon Bey'e teşekkür ederim.

İyi ki varsınız.

Ezgican MERAL

Şubat, 2023

ÖZET

ÇOCUKLARIN HİKAYEDEKİ DERSİ ANLAMASINDA ZİHİN KURAMI VE ANALOJİK DÜŞÜNMENİN YORDAYICI ETKİSİ: AÇIKLAMANIN ARACI ROLÜ

Ezgican Meral
Yüksek Lisans Tezi
Psikoloji Anabilim Dalı
Psikoloji (Opsiyon: Gelişim Psikolojisi) Tezli Yüksek Lisans Programı
Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Begüm Özdemir Demirci
Maltepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, 2023

Bu çalışmada, 4-6 yaş arası çocukların hikayedeki bir dersi anlama ve günlük hayattaki başka olaylara genelleyebilme becerilerinin altında yatabilecek olası bilişsel süreçler olan zihin kuramı ve analojik düşünme becerilerinin yordayıcı etkisi test edilip, aynı zamanda hikayedeki kilit yönlerle ilgili çocukların açıklama üretmesinin aracı rolünün incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini 4-6 yaş (48-84 ay) arasında 47 Türk çocuk oluşturmaktadır. Çalışma iki çevrimiçi oturum halinde gerçekleşmiş olup ilk oturumda anlatılmak istenen bir mesajı olan iki farklı resimli hikaye ve sorulardan oluşmaktadır. Bu sorular; hikayenin ortasında ve sonunda yer alan birer tane açık uçlu soru, ana fikri anlamış olmayı ölçen bir açık uçlu soru, hikayedeki mesajı farklı içeriklerdeki durumlara transfer edebilmeyi ölçen iki çoktan seçmeli soru, tema seçimi sorusu ve günlük hayata genelleyebilmeyi ölçen bir açık uçlu sorudan oluşmaktadır. İkinci oturumda ise 15 madde, 9 kontrol sorusundan oluşan ve 9 alt boyuta sahip Zihin Kuramı Test Bataryası, 6 düşük ve 6 yüksek ilişki içeren analoji kurma görevi çocuklara verilmiştir. Çalışmanın sonuçlarına bakıldığında; nitelikli açıklamaların, hikayedeki ana fikri anlama, transfer edebilme ve doğru temayı seçme ile orta düzeyde ve pozitif yönde bir ilişkisi bulunmuştur. Zihin Kuramı başarı düzeyi beklenen şekilde alt boyutlara göre farklılık göstermiştir. Hiyerarşik regresyon analizi sonuçlarına göre, zihin kuramının hikayedeki mesajı anlama ve transfer edebilme becerisi üzerindeki yordayıcı etkisi anlamlı olup, bu etkide açıklama üretme tam aracı rol üstlenmektedir. Bu çalışma, açıklama üretmenin etkisini Türkiye örnekleminde bir replikasyonunu yaparak tutarlı sonuçlar vermiştir.

Ayrıca bu becerilerde etkisi olabilecek bireysel farklılıkların incelenmesine olanak tanımıştır. Araştırmamız, açıklama ürettirme gibi çocukların hikayelerdeki soyut içerikleri anlamasını kolaylaştıracak farklı öğretim yollarının geliştirilmesi için yol gösterici bir nitelik taşımaktadır.

Anahtar Kelimeler: Açıklama, Zihin Kuramı, Analojik Düşünme, Hikaye Anlama

ABSTRACT

THE PREDICTIVE EFFECT OF THEORY OF MIND AND ANALOGICAL THINKING ON CHILDREN'S UNDERSTANDING OF THE LESSON IN THE STORY: THE MEDIATING ROLE OF EXPLANATION

Ezgican Meral
Master Thesis
Departmant of Psychology
Psychology (Option: Developmental Psychology) Thesis Master's Programme
Thesis Advisor: Assist. Prof. Begüm Özdemir Demirci
Maltepe University Graduate School, 2023

In this study, it was aimed to test the predictive effect of theory of mind and analogical reasoning skills, which are possible cognitive processes that may underlie the ability of children aged 4-6 years to understand a message given in stories and generalize them to other events in daily life, and also to examine the mediating role of children's producing explanations about key aspects in the story. The sample of the study consists of 47 Turkish children between the ages of 4-6 (48-84 months). The study took place in two online sessions and consists of two different illustrated stories and questions with a message to be told in the first session. These questions involve one open-ended question in the middle and at the end of the story, one open-ended question that measures understanding of the main idea, two multiple-choice vignette questions that measure the ability to transfer the message in the story to situations with different content, a theme selection question, and an open-ended question that measures generalizability to daily life situation. In the second session, the Theory of Mind Test Battery consisting of 15 items, 9 control questions and 9 sub-dimensions, and the task of making analogies with 6 low and 6 high relationships were given to the children. Our research which was carried out in line with Results showed that the ability to produce qualified explanations has a moderate and positive relationship with understanding the main idea in the story, transferring it and choosing the right theme. The level of success in Theory of Mind differed according to the sub-dimensions as expected. The regression analysis revealed that, the predictive effect of theory of mind and analogical thinking on the ability to understand and transfer the message in the story is significant, and producing explanations plays a mediator role in

this effect. These findings replicated the effect of producing explanations previously observed. It also allowed the examination of individual differences that may have an impact on these skills. Our research is a guide for the development of different teaching methods that will facilitate children's understanding of the abstract content in the stories, such as producing explanations.

Key words: Explanation, Theory of Mind, Analogical Reasoning, Story Comprehension

İÇİNDEKİLER

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI ii
ETİK İLKE VE KURALLARA UYUM BEYANI iii
TEŞEKKÜR iv
ÖZET v
ABSTRACT vii
İÇİNDEKİLER ix
TABLOLAR LİSTESİ xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ xiv
1. GİRİŞ 1
1.1 Problem 1
1.2 Amaç 3
1.3 Önem 4
1.4 Varsayımlar 5
1.5 Sınırlılıklar 5
1.6 Tanımlar 5
2. GENEL BİLGİLER 6
2.1 Hikayeler ile Öğrenme 6
2.1.1 Hikayeler aracılığıyla öğrenmenin etkili olduğu süreçler 6
2.1.2 Hikayedeki dersi anlama becerisinin gelişimi 7
2.2 Açıklama Üretmenin Öğrenme Üzerindeki Etkisi 8
2.3 Zihin Kuramı Tanımı ve Tarihçesi 11
2.3.1 Zihin kuramı teorileri 12
3.2.1.1 Kuram kuramı 12

2.3.1.2 Modüler kuram 13
2.3.1.3 Simülasyon kuramı 13
2.3.2 Zihin kuramının gelişimi 13
2.3.3 Zihin kuramı gelişim düzeyleri 15
2.3.4 Zihin kuramının ölçümü 16
2.3.5 Zihin kuramının ilişkili olduğu süreçler 18
2.4 Analojik Düşünmenin Tanımı 19
2.4.1 Analojik düşünmenin gelişimi 20
2.4.2 Analojik düşünmenin ilişkili olduğu süreçler 23
3. YÖNTEM 25
3.1 Araştırma Modeli 25
3.2 Evren ve Örneklem 25
3.3 Veri toplama araçları 25
3.3.1 Çocuklar için zihin kuramı test bataryası 25
3.3.2 Analojik düşünme görevi 26
3.3.3 Hikaye görevi 27
3.3.4 Açıklama soruları 28
3.3.5 Bellek soruları 28
3.3.6 Açık uçlu soru 28
3.3.7 Kısa hikaye soruları 29
3.3.8 Tema seçimi 30

3.3.9 Genelleme görevi 31

3.4 Verilerin Çözümlenmesi ve Yorumlanması 31

3.4.1 İşlem 31

4. BULGULAR VE TARTIŞMA 33

4.1 Bulgular 33

4.1.2 Verilerin analizi 33

4.1.2.1 Transkripsiyon/Kodlama 33

4.1.2.2 Çalışmadaki değişkenlere ilişkin betimsel analizler 34

4.1.2.3 Çalışmada kullanılan değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesi 42

4.1.2.4 Hiyerarşik regresyon analizi sonuçları 48

4.1.2.5 Aracılık analizi 49

4.2 Tartışma 52

4.2.1 Değişkenler arası ilişkilerin yorumlanması 52

4.2.1.1 Zihin kuramı ve analojik düşünme arasındaki ilişkinin yorumlanması 52

4.2.1.2 Zihin kuramı alt boyutlarının diğer değişkenlerle ilişkisinin yorumlanması 53

4.2.2 Betimsel analiz sonuçlarının yorumlanması 53

4.2.3 Zihin kuramı ve analojik düşünmenin hikayedeki dersi anlama performansındaki yordayıcı etkisinde açıklama üretmenin aracı rolünün yorumlanması 57

5. SONUÇ VE ÖNERİLER 60

6. KAYNAKLAR 62

7. EKLER 78

EK-1: Etik Kurul Kararı 78
EK-2: Bilgilendirilmiş Onam Formu 79
EK-3: Demografik Bilgi Formu 81
Ek-4: Çocuklar İçin Zihin Kuramı Test Bataryası 86
Ek-5: Analojik Düşünme Görevi ve Görselleri 87
Ek-6: Hikayeler ve Hikayelerle İlgili Açıklama Soruları 91
Ek-7: Hikayelerde Dersi Anlamayı Ölçen Görevler 96
Ek-8: Katılım Belgesi Örneği 106
Ek-9: Çalışma İçin Hazırlanan Afiş 107
ÖZGEÇMİŞ 108

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Demografik Bilgilerin Frekans ve Yüzde Değerleri 34
Tablo 2. Anne-Baba Bilgileri Frekans ve Yüzde Analiz Tablosu 35
Tablo 3. Ev-Okul Ortamına Dair Frekans ve Yüzde Analiz Tablosu 36
Tablo 4. Zihin Kuramı Test Bataryası Alt Boyutlarının Yüzde ve Frekans Değerlendirmesi 37
Tablo 5. Açıklama Üretme Sorularına Verilen Nitelikli ve Niteliksiz Yanıtların Yüzde ve Frekans Değerlendirmesi 40
Tablo 6. Hikayelerdeki sorulara verilen yanıtların frekans ve yüzde analiz tablosu 41
Tablo 7. Değişkenlere İlişkin Korelasyon Katsayıları 43
Tablo 8. Değişkenlere İlişkin Korelasyon Katsayıları 47
Tablo 9. Yaş, Zihin Kuramı, Analojik Düşünme ve Açıklama Üretme Değişkenlerinin Hikayedeki Dersi Anlama Performansını Yordamasındaki Katkılarına Dair Hiyerarlik Regresyon Analizi Sonuçları 49
Tablo 10. Aracılık Değerlendirmesi için Regresyon Analizi Sonuçları 51

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Değişkenler Arasındaki İlişkinin Modellemesi 3
Şekil 2. Düşük ve Yüksek İlişkili Analoji Örnek Görevleri 27
Şekil 3. Ders Temelli Kısa Hikaye Örnekleri 29
Şekil 4. Çelişki Temelli Kısa Hikaye Örnekleri 30
Şekil 5. Zihin Kuramı Test Bataryası Alt Görevleri 39
Şekil 6. Hikayedeki Mesajı Anlamaya Yönelik Sorular 42
Şekil 7. Aracılık Modeli 50

1. GİRİŞ

1.1 Problem

Okul öncesi dönemi kapsayan erken çocukluk dönemi, dil gelişimi, bilişsel ve sosyal gelişim açısından oldukça kritik bir dönemdir. Bu dönemde çocukların sözcük dağarcıkları gelişmekte ve buna bağlı olarak, sosyal etkileşim düzeyleri artmaktadır (Dereobalı ve Özcan, 2017).

Son yıllarda büyüyen bir araştırma grubu, erken dil, okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi ve sosyal davranışların öğrenilmesinde hikayelerin iyi bir araç olduğundan söz etmektedir (Justice, Meier ve Walpole, 2005; Larsen, Lee ve Ganea, 2018; Retnowati, Salim ve Saleh, 2018; Leech, Haber, Jalkh ve Corriveau, 2020; ; Yao ve Enright, 2020; Hopkins ve Weisberg, 2021).

Her ne kadar çocuklar hikayeler aracılığı ile öğrenebiliyor olsa da özellikle küçük çocukların hikayelerdeki temalara ve içeriklere bağlı olarak öğrenmekte zorlandıkları görülmektedir (Williams, 1993; McKenna ve Ossoff, 1998). Bilişsel gelişim üzerine araştırmalar yapan Piaget, soyut işlemler dönemine kadar çocukların somut olarak var olmayan durumları algılamada zorluk çektiğini ve soyut işlemler dönemi ile birlikte somut olarak varolmayan soyut durumların farkına varabilme özelliğinin şekillendiğini ileri sürer (Piaget, 1952). Piaget'nin bu iddiasını destekleyen çalışmaların yaklaşımı; hikaye kitaplarında anlatılmak istenen ahlaki ve soyut içerikli derslerin ana fikirlerinin ve temalarının anlaşılmasının ergenlik dönemine kadar tam anlamıyla olgunlaşmadığı yönündedir (Williams, 1993; McKenna ve Ossoff, 1998). On yaşın altında çocuklara hikayeden çıkarılacak ders sorulduğunda hikayede anlatılan olayları tekrar ettikleri veya benzer ama dersten alakasız şeyler söyledikleri görülmektedir (Williams vd., 2002; Narvaez, Gleason, Mitchell, ve Bentley, 1999; Whitney, Vozzola, ve Hofmann, 2005).

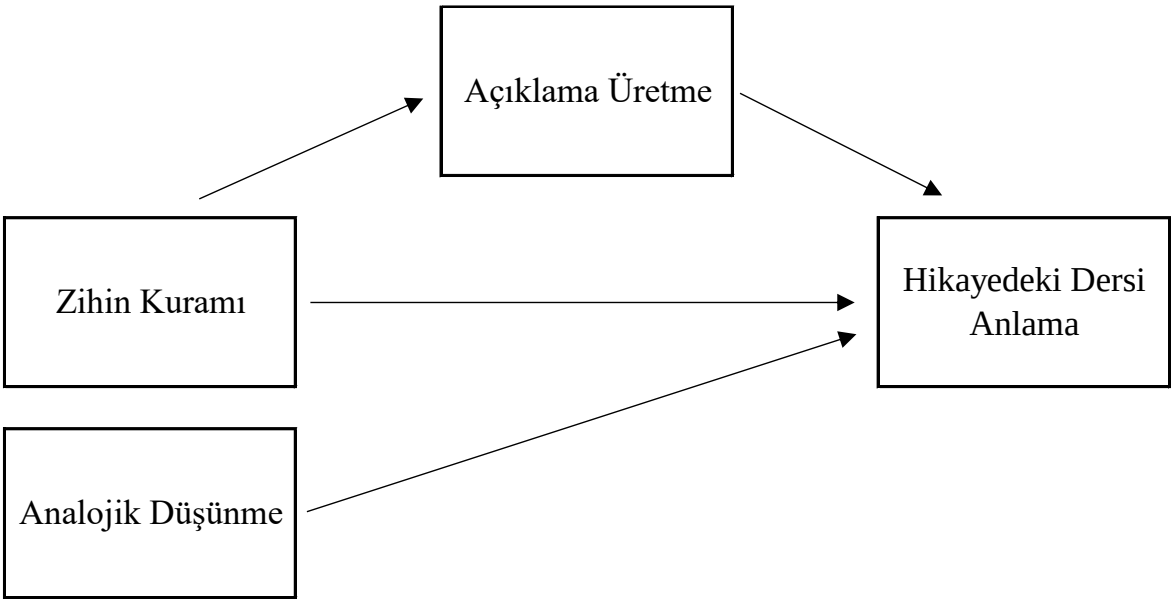
Son yıllarda çocukların daha karmaşık süreçleri öğrenebilmelerini kolaylaştıracak faktörler üzerine yapılan çalışmalardan bazıları, bu becerilerin kazandırılmasında öğretilmek istenen veya hatırlanması istenen durumu aktarırken aşina oldukları veya epistemik bilgi birikimine sahip uzman kişi veya karakterlerin kullanılmasının öğrenmeyi kolaylaştırdığı yönünde bulgulara sahiptir (Spence, Rollins ve Jerger, 2002; Prosic-

Santovac, 2017). Bir başka kolaylaştırıcı ve destekleyici faktör ise çocuğun bilgi edinme sürecinde ne kadar aktif rol aldığıdır (Bonwell ve Eison, 1991). Aktif öğrenme, öğrencileri sınıfta anlatılanı dinleme dışında ek olarak bu durum hakkında düşünmelerini sağlamak amacıyla anlatılan duruma dahil olmaları olarak tanımlanmıştır (Bonwell ve Eison, 1991). Öğretim yöntemleri çeşitlilik göstermekle birlikte son yıllarda sıklıkla çalışılan bir öğrenme şekli açıklama ürettirmektir. Bireylere, öğrenmeleri istenilen durumlarla ve bunların kilit yönleriyle ilgili açıklama yapma fırsatı sunmanın özellikle erken çocukluk döneminde yürütücü işlevler ve öğrenme üzerindeki etkileri farklı çalışmalarca araştırılmıştır (Williams, Cooney ve Nelson, 1999; Freeman vd., 2014; Ruggeri ve Lombrozo, 2019; Walker ve Lombrozo, 2017; Mills, Danovitch, Rowles ve Campbell, 2017; Walker, Bonawitz ve Lombrozo, 2017). Özellikle çocukların bir hikaye aracılığıyla verilen mesajı anlama ve genelleme performansında açıklama üretmenin anlamlı bir etkisi bulunmaktadır (Walker ve Lombrozo, 2017).

Ancak yapılan açıklamaların nitelikleri incelendiğinde 4-6 yaş arasındaki çocukların yalnızca %29'unun durumlarla ilgili nitelikli açıklamalar ürettikleri görülmüştür (Walker ve Lombrozo, 2017). Bu da bu becerinin erken çocukluk döneminde hala gelişmeye devam ettiğini ve 4-6 yaş grubundaki çocuklarda farklılaşabildiğini göstermektedir.

Bu araştırmada; açıklamanın çocukların öğrenme performansına etkisinde, açıklama üretmenin altında yatan mekanizmaların neler olabileceği irdelenmiştir. Nitelikli açıklama üretmedeki farklılıklar, bireysel farklılıkların ortaya çıkabileceğini düşündürmüş olup buradan hareketle, nitelikli açıklamaların etkisinin altında yatan bilişsel süreçlerin araştırılması amaçlanmaktadır. Öğrenme ve yürütücü işlevler üzerine yapılmış var olan çalışmalar ışığında iki potansiyel bilişsel süreç olarak zihin kuramı becerisi ve analojik düşünme öne sürülmüştür (Wellman ve Lagattuta, 2004; Morrison, Doumas ve Richland, 2006; Sarı ve Altun, 2018; Lane, Wellman, Olson, LaBounty ve Kerr, 2010; Richland, Morrison ve Holyoak, 2006; Walker, Hubachek ve Vendetti, 2018).

Dolayısıyla bu tez çalışmasında zihin kuramı becerisi ve analojik düşünme becerisi yüksek olan çocukların, hikayedeki dersi anlamada daha doğru seçimler yaparak aynı zamanda daha nitelikli açıklamalar üretecekleri varsayılmaktadır. Bu bağlamda; araştırmada zihin kuramı ve analojik düşünmenin hikayedeki dersi anlama üzerindeki yordayıcı etkisinde açıklamanın aracı rolünün incelenmesi planlanmaktadır (Şekil-1).



Şekil 1. Değişkenler Arasındaki İlişkinin Modellemesi

1.2 Amaç

Bu çalışmada; erken çocukluk dönemindeki çocukların bir hikayedeki dersi öğrenmesinde ve günlük hayata genelleyebilmesinde zihin kuramı ve analojik düşünmenin yordayıcı etkisinin açıklama üretmenin aracı rolü bağlamından incelenmesi amaçlanmıştır.

Sözü edilen alanyazın ışığında aşağıdaki araştırma sorularının sınanması planlanmaktadır:

A.S.1: Okul öncesi dönemki çocukların zihin kuramı becerisi hikayedeki dersi anlama ve genelleme performansını yordamakta mıdır?

A.S.2: Zihin kuramının okul öncesi dönemdeki çocukların hikayedeki dersi anlama ve genelleme performansını yordamadaki rolü, zihin kuramı alt boyutları açısından farklılaşmakta mıdır?

A.S.3: Okul öncesi dönemdeki çocukların analojik düşünme becerisi, hikayedeki dersi anlama ve genelleme performansını yordamakta mıdır?

A.S.4: Okul öncesi dönemdeki çocukların zihin kuramı becerisi ve analojik düşünme becerisinin hikayedeki dersi anlama performansındaki yordayıcı etkisinde açıklama üretmenin aracı rolü var mıdır?

A.S.5: Okul öncesi dönemdeki çocukların zihin kuramı becerisi ve analojik akıl yürütme becerisi arasında bir ilişki var mı?

1.3 Önem

Erken çocukluk döneminde bilişsel gelişim ile ilgili geçmiş çalışmalara ve kuramlara kıyasla yeni çalışmalarda bu bilişsel becerilerin aktif öğrenme ile desteklenebileceği giriş bölümündeki alanyazın ışığında irdelenmiştir. Özellikle bireylerin erken çocukluk döneminde hikâyelerle tanışması gelişim süreçleri açısından oldukça önemlidir (Turan ve Işıtan, 2014). Hikaye dinlemek veya hikaye oluşturmak; fikirleri keşfetme, duyguları anlayabilme ve başka insanlarla doğru iletişim kurabilme fırsatı sunmasından dolayı oldukça önemlidir (Carrick ve Richmond, 2019). Erken çocukluktaki hikaye dinlemenin ve anlamanın ileriki yaşlardaki dil gelişimi, sosyoduygusal gelişimleri ile ve okuduğunu anlama ve kitap okumaya karşı olumlu tutum geliştirme ile oldukça bağlantılı olduğu bilinmektedir (Zembat ve Yurtsever, 2002). Ek olarak soyut içerik olan ahlaki dersleri hikaye aracılığıyla öğrenme ve günlük hayata genelleyebilme becerilerinin açıklama üretme ile desteklenip geliştirilebileceği bazı çalışmalarca desteklenmektedir (Walker ve Lombrozo, 2017). Bu çalışmada yapılan alanyazın ışığında Walker ve Lomborozo'nun (2017) yaptıkları araştırmadaki açıklama üretmenin etkisinin altında yatan olası bilişsel süreçler olan zihin kuramı ve analojik düşünme becerilerin hikayedeki dersi anlama üzerindeki etkisinin değerlendirilmesi planlamaktadır. Bu çalışmanın; Türkiye'de erken çocukluk döneminde ahlaki/soyut ders öğretimi ve buna etki eden faktörler bağlamında sınırlı olan alanyazına katkısı olacağı düşünülmektedir. Son olarak en genel haliyle bu çalışmadaki bulguların okul öncesi eğitim alanında kullanılan bilgi içeriği, materyali ve bilgi aktarım yöntemlerini geliştirecek yönde katkı sağlaması hedeflenmektedir.

1.4 Varsayımlar

Bu çalışmada erken çocukluk döneminde hikayedeki bir dersi anlamada zihin kuramının ve analojik düşünmenin yordayıcı bir etkisi olduğu varsayılmaktadır. Ayrıca literatür ışığında; açıklama üretmenin bu iki bilişsel sürecin yordayıcı etkisinde aracı bir rol üstlendiği varsayılmaktadır. Genel hatlarıyla çocukların görevleri bireysel farklılıklarla sınırlı olmakla birlikte yaş grubu bağlamında tutarlı bir şekilde gerçekleştirecekleri varsayılmaktadır.

1.5 Sınırlılıklar

Bu çalışmada temel olarak varsayılan sınırlılıklardan biri çalışmanın çevrimiçi platformda yapılacak olmasıdır. Ayrıca bu çalışmada çıkacak sonuçlar verilen öğrenme görevlerinin cevaplarıyla sınırlıdır. Ahlaki ders kapsamı yalnızca iki farklı durum bağlamında değerlendirilmiştir (Örneğin; farklı olan kişilere iyi davranmak).

1.6 Tanımlar

Zihin kuramı: Bireyin kendi duygu ve düşüncelerinin yanı sıra başka bireylerin de zihinsel işlevlerini (bilgi, inanış, duygu v.b) anlama ve onların zihinsel işlevlerinin farklılık gösterebileceğini kavrama becerisidir.

Analoji: Öğrenilmeye çalışan durum ile zaten bilinen bir durum arasında belirli yönlerden benzerlikler kurulmasıdır.

Analojik düşünme: İki ya da daha fazla olguyu yakınlıkları, benzerlikleri ve ortak özellikleri bakımından değerlendirerek bir yargıyı diğeri için de kurabilme sürecidir.

2. GENEL BİLGİLER

2.1 Hikayeler ile Öğrenme

Bu bölümde hikayelerin ve hikaye kitaplarının; çocukların dil gelişimi, bilişsel ve sosyal gelişimlerine etkisi üzerine yapılan güncel araştırmalardan bahsedilecektir.

2.1.1 Hikayeler aracılığıyla öğrenmenin etkili olduğu süreçler

Hikayeler ve oyunlar, erken çocukluk dönemindeki pek çok işlevin gelişmesi ve desteklenmesi açısından önemli bir yere sahiptir. Hikaye anlatımı her yaştan çocuğun yeni fikirler geliştirmesini sağlayarak düşünmeye teşvik etmektedir. Bu araç, çocukların düşünme becerilerinin gelişmesine yardımcı olurken aynı zamanda sosyal, duygusal ve ahlaki gelişimlerini eğlenceli bir yolla desteklemektedir (Keup ve Mulote, 2014). Hikayeler ve hikaye kitaplarının yeni kelimelerden başlayarak (Justice, Meier ve Walpole, 2005) bilimsel ve epistemik bilgi (Leech, Haber, Jalkh ve Corriveau, 2020; Hopkins ve Weisberg, 2021), prososyal ve ahlaki davranışlar (Larsen, Lee ve Ganea, 2018; Retnowati, Salim ve Saleh, 2018; Yao ve Enright, 2020) gibi pek çok alandaki konuların öğrenilmesinde oldukça etkili araçlar olduğunu gösteren çalışmalar vardır. Özellikle resimli hikaye kitaplarının bu süreçler üzerindeki etkisini de ortaya koyan pek çok çalışma vardır (Strouse, Nyhout ve Ganea, 2018; Retnowati, Salim ve Saleh, 2018; Ariyanto, ve Tanto, 2021) Çocuklar üç yaşından itibaren kelime dağarcıklarını geliştirmeye başlayıp kendilerini ifade etme yetilerini de bu bağlamda geliştirirler ve bu sayede dil gelişim süreçleri ivme kazanmaktadır (Bıçakçı, Er ve Aral, 2018). Literatürde, çocukların bebeklikten itibaren dil gelişim süreçlerinde hikayeler ve hikaye kitaplarının etkisini ortaya koyan çokça çalışma vardır.

Türkiye'de yapılan araştırmalara da bakıldığında; özellikle hikayelerin, erken çocukluk dönemindeki dil gelişim süreçlerine etkisini inceleyen pek çok güncel çalışma vardır (Bıçakçı, Er ve Aral, 2018; Karaoğlu, 2022; Kavcar, 2022). Etkileşimli hikaye okuma ve resimli hikaye kitapları üzerine son yıllarda yapılan çalışmalar, erken çocukluk dönemindeki çocukların ses bilgisel farkındalıklarını (Kavcar, 2022) ve dil gelişimini olumlu yönde etkilediğini göstermiştir (Bıçakçı, Er ve Aral, 2018; Karaoğlu, 2022). Ayrıca erken çocukluk döneminde ikinci dil öğreniminde de hikaye kitaplarının etkili bir

araç olduğu görülmektedir (Sarıca, 2019). Temel olarak Türkiye'de yapılan hikayelerin de kullanıldığı çalışmalar dil ve kavram gelişimi üzerine olup, sosyal ve ahlaki durumları öğrenme üzerine yapılan çalışma sayısının sınırlı olduğu görülmektedir.

Hikayelerin öğretici yönünden bahsedildiğinde, aynı zamanda çocukların nezaket, yardım etme gibi sosyal davranışları öğrenmelerinde de önemli bir araç olduklarını öne süren araştırmalar vardır. Bir sonraki bölümde hikayelerdeki sosyal ve ahlaki mesajları anlama becerilerinin gelişiminden bahsedilecektir.

2.1.2 Hikayedeki dersi anlama becerisinin gelişimi

Hikayeler öğretim yolu olarak etkin araçlardır ve aynı zamanda birçok mesajı da içinde barındırırlar. Bu mesajlar, hikayedeki karakterler ve onların düşünce, duygu ve davranışları yoluyla aktarılmaktadır (Dyer, Shatz ve Wellman, 2000). Hikayeler üzerine düşünürken ve anlamaya çalışırken; çocuklar düşünme becerilerini zenginleştirip geliştirmektedirler. Aynı zamanda hikayeler, çocukların hayal gücünü harekete geçirerek onların günlük ahlaki kavramları ve sorunları anlamalarına yardımcı olmaktadır (Keup ve Mulote, 2014).

Çocuk kitapları ve medya, genellikle ahlaki dersler vermek veya çocukların toplum yanlısı davranışlarını teşvik etmek amacıyla yazılmış olsalar da, aslında çocukların bu ahlaki dersleri anlamaları ve uygulamaları onlar için kolay değildir (Mares and Acosta 2008; Mares, Bonus ve Peebles, 2018; aktaran; Kruse, Faller ve Read, 2021). Çocuklar 4 yaşına kadar bir hikayede anlatılmak istenen mesajı, karakterlerin düşünce ve duygularını anlamakta zorlanırlar çünkü olayları anlayabilmek için yeterli bilişsel kapasiteye henüz sahip değildirler (Astington, 1990; aktaran Sarı, 2018). 4-5 yaşında çocukların bilişsel gelişimi işlem öncesi aşamadadır (Piaget, 1952). Bu sebeple soyut olan mesajları anlamakta ve anladıklarını ifade etmekte zorluk yaşayabilirler. Genel olarak hikayedeki durum sorulduğunda olayları sırasıyla anlatmakta ve hikayedeki karakterlerin iç dünyasını ve zihinsel durumlarını tam olarak ifade edememektedirler (Pelletier ve Astingon, 2004; Astingon, 1990; aktaran Sarı, 2018).

Çocuklar bu dönemde her ne kadar zorlansalar da ahlaki ve sosyal mesajları öğrenirken hikayelerdeki karakterler aracılığıyla olumlu davranışları modelleyebilirler (Venn ve Murphy, 2013). Elbette ki bu karakterlerin özellikleri de önem taşımaktadır. Örneğin bir

araştırmada gerçekçi karakterlerin kullanıldığı hikayelerin, insansı özelliğe sahip hayvan karakterlerin (antropomorfiz) kullanıldığı hikayelere kıyasla okul öncesi dönemdeki çocukların prososyal davranışları öğrenmelerinde daha etkili oldukları bulunmuştur (Larsen, Lee ve Ganea, 2018). Bu da çocukların hikayelerdeki gerçekçi karakterleri daha iyi modelleyip örnek aldıklarını göstermektedir.

Yakın literatüre baktığımızda; hikayelerin okul öncesi dönemdeki çocukların nezaket (Retnowati, Salim ve Saleh, 2018), yardım etme (Larsen, Lee ve Ganea, 2018) gibi olumlu davranışlarına etkisini gösteren çalışmalar da vardır. Bu da günümüzde çocukların zorlansalar da bu mesajları algılayabildikleri ve işleyebildiklerini göstermektedir. Çağın değişiminin etkisiyle çocukların bu tür becerilerinin gelişiminin daha erken yaşlara indiği aşikadır. Bu bağlamda daha erken yaşlarda da hikayedeki soyut bir dersi anlama becerisinin altında ne gibi mekanizmaların yatıyor olduğu bu çalışmanın merak konularından biridir.

2.2 Açıklama Üretmenin Öğrenme Üzerindeki Etkisi

Erken çocukluk dönemindeki çocukların bilişsel ve sosyal gelişimlerini desteklemek amacıyla farklı öğretim yöntemleri kullanılmaktadır. Günümüz eğitim yapısına bakıldığında; anaokulundan yükseköğretime pasif öğretimin daha yaygın olduğu görülmektedir. Pasif öğretim yönteminde öğrenciler öğretmenlerden pasif olarak bilgiyi alır ve bir tür ezber yoluyla bu bilgi içselleştirir (Wingfield ve Black, 2005). Bu öğretim yöntemi baskın ve sık kullanılan bir öğretim yöntemi olmasına rağmen, birçok araştırmacı ve eğitimci öğrencilerin sadece bilgi aktarımından daha fazlasına ihtiyaç duyduğunu savunmaktadır (Michel, Carter ve Verela, 2009). Bu ihtiyaca göre öğrenciler için bilgi aktarımının daha ilgi çekici ve öğrenciyi pasif dinleyiciden ziyade aktif bir dinleyici olarak gören yaklaşımlar kullanılmalıdır.

Öğretim yöntemleri çeşitlilik göstermekle birlikte son yıllarda alanyazında sıklıkla çalışılan bir konu açıklama üretiminin (explanation) kullanılmasıdır. Açıklama iki şekilde olabilir. Bunlardan ilki; bir bilgi kaynağı tarafından çocuğa konuyla ilgili açıklama yapılmasıdır. Bu tür açıklamalar üzerine "seçici güven" literatürü altında pek çok araştırma vardır (Corriveau ve Kurkul, 2014; Bergstra, De Mulder, ve Coopmans, 2018). Clegg, Kurkul ve Corriveau, 2019). Örneğin; yapılan açıklamanın kaynağına olan

aşinalık çocukların hangi açıklamaya daha çok güveneceklerini etkilemektedir (Williams ve Danovitch, 2019). Aynı zamanda açıklamaların niteliği de çocukların seçimlerini etkilemektedir. Çocuklar 4 yaşından itibaren döngüsel olmayan açıklamaları-içerisinde yeni bir bilgi barındıran- , döngüsel açıklamalardan-soruyu tekrar eden ve yeni bilgi barındırmayan- iyi yönde ayırt edebilmektedir (Mills, Danovitch, Rowles ve Campbell, 2017) ve bu açıklamalara daha fazla güvenmektedirler (Corriveau ve Kurkul, 2014).

Bir başka öğrenme stratejisi olan açıklama üretme, bireyin aktarılan bilgiyi kendi anladığı şekilde yorumlamasını sağlayarak yansıtıcı düşünceleri tetiklemektedir (Lombrozo, 2006). Son yıllardaki çalışmalara göre açıklama üretmenin öğrenme üzerinde güçlü bir mekanizma olabileceği savunulmaktadır (Lombrozo, 2006; Wellman ve Liu, 2007; Walker, Lombrozo, Legare, ve Gopnik, 2014; Walker ve Lombrozo, 2017). Teorik bir temelden bakıldığında; açıklamanın genelleme yapmayı destekleyen bir mekanizma olduğu bilinmektedir. Bu açıdan bakıldığında açıklama ve soyutlama arasında yakın bir ilişki olduğu görülmektedir. Farklı gelişim dönemlerine bakıldığında; yetişkinlerle yapılan çalışmalarda yetişkinlerin geniş ve basit açıklamaları tercih ettikleri saptanmıştır (Frazier, Gelman, ve Wellman, 2009). Son yıllarda okul öncesi dönemdeki çocuklarla yapılan çalışmalarda çocukların da aynı yetişkinler gibi basit ve geniş açıklamalar yaptıkları görülmüştür (Walker, Lombrozo, Williams, Rafferty, ve Gopnik, 2016; Frazier, Gelman, ve Wellman, 2009). Bu bağlamda hem yetişkinler hem de çocukların bir durumu açıklamaları istendiğinde açıklamaya çalıştıkları durumun altında basit bir desen aradıkları ve bunu yaparken bariz olanın ötesine geçme ve temsil etme eğilimlerinin daha yüksek olduğu öne sürülmektedir (Lombrozo, 2016). Farklı şekillerde açıklama hedefi, keşfi ve genellikle soyutlamayı kolaylaştırır. Son yıllarda yapılmış çalışmalardan birinde öğrencilerin açıklama ürettiklerinde iyi açıklamaları destekleyen hipotezleri tercih ettikleri görülmektedir (Walker ve Lombrozo, 2016). Aynı zamanda çocuklardan bir konuyla ilgili açıklama istendiğinde, nedensel ilişkiler gibi daha soyut özellikleri tercih etme eğiliminde oldukları görülmüştür.

Açıklama üretmenin etkileri üzerine çalışmalar yapan Walker ve Lombrozo bir deneysel çalışmada, açıklama üretme fırsatı sunmanın çocuklardaki nedensel eşleme ve algısal eşleşme düzeyleri üzerine etkisini incelemişlerdir (Walker, Lombrozo, Legare ve Gopnik, 2014). 3-4 ve 5 yaş grubu çocuklara bir makine gösterilmiş ve makinenin yanına makineyi

çalıştırmayı sağlayan (nedensel özelliğe sahip) veya çalıştıramayan ama göze çarpan yüksek algısal özelliklere sahip bir takım nesneler konulmuştur. Bulgular, görev sırasında açıklama üretme fırsatı sunulan gruptaki çocukların daha çok nedensel eşleşmeleri seçtikleri, kontrol koşulundakilerin ise algısal özellikteki nesnelere yöneldiklerini göstermiştir. Bu durum, açıklama üretmenin çocukların dikkat çekici benzerliklerin çekiciliğinin üstesinden gelmelerine yardımcı olarak, bunun yerine daha derin ve nedensel uygunluklar arasındaki potansiyel ilişkiye odaklandıklarına işaret etmektedir.

Her ne kadar nedensel ilişkilerle açıklama üretme etkisine bakılmış olsa da, soyut temsiller açısından incelemede ahlaki öykü kavrayışının kullanılmasının daha uygun olacağını düşünen Walker ve Lombromzo (2017) erken çocukluk dönemindeki çocuklarla yaptıkları bir başka çalışmada, hikayedeki verilen dersin genellenmesi ve tanımlanabilmesinde açıklama üretmenin etkisini incelemişlerdir. Hikayenin ortasında ve sonunda açıklama üretme gereken sorular sorulduğunda, çocukların sonrasında yapılan genelleme, tanımlama ve üretme görevlerinde kontrol koşulunda çocuklara göre daha başarılı oldukları görülmüştür (Walker ve Lombrozo, 2017). Bütün bu çalışmalar, açıklamanın, ister insanlar, ister sosyal dünya, ister de nedensel ilişkiler hakkında olsun, çocukların öğrenmesinde merkezi bir rol oynadığına işaret etmektedir (Wellman ve Lagattuta, 2004). Sonuç olarak; açıklama üretmenin erken çocukluk dönemindeki çocukların hikayedeki soyut içerik olan ahlaki dersi öğrenmelerine olumlu etkisi olduğu ve bilişsel olarak yetersiz oldukları bu becerinin bu yolla geliştirebileceği görülmektedir.

Kullanılan aktif öğrenme yöntemi olan açıklama üretmenin etkisi aşikardır, ancak bu etkinin altında yatan mekanizma/bilişsel süreçler konusunda yapılmış fazla araştırma bulunmamaktadır. Walker ve Lombrozo, 2017 yılında yaptıkları çalışmada açıklama üretmenin hikayedeki dersi öğrenme performansı üzerinde etkisini bulmuşlardır, ancak sonuçlara bakıldığında açıklama koşulunda çocukların sadece %29'u ders odaklı açıklama yapmış olup geri kalanları yüzeysel içerikle ilgili açıklamalarda bulunmuşlardır. Açıklamanın aynı yaş grubundaki çocuklarda bu şekilde farklılaşmasının nedenleri üzerine odaklanıldığında bireysel farklılıklara dikkat çekmek gerekmektedir. Aynı yaş grubu çocukların yaptıkları açıklamaların ve aynı zamanda hikayedeki dersi öğrenme ve genellemelerinin farklılaşmasının nelere bağlı olabileceği sorusu sorulduğunda bunların altında yatan bilişsel süreçler düşünülmektedir. Taranan alanyazın ışığıda zihin kuramı

becerisinin ve analojik düşünmenin açıklama yapmanın yönünün ve niteliğini etkileyen olası bilişsel süreçlerden olduğu söylenebilir.

2.3 Zihin Kuramı Tanımı ve Tarihçesi

İnsanlar doğdukları andan itibaren çevresindeki durumlarla ve başka insanlarla etkileşim içerisindedir. Bu sebeple insanlar sosyal olarak yaşar, düşünürler. İnsan sosyal bilişinin büyük ölçüde kendimizi ve başkalarını içsel, zihinsel, psikolojik durumlar açısından anlamamıza dayandığına inanılır (Wellman, 2014). Psikoloji alanında yapılan araştırmalarla birlikte, başkalarının zihin durumlarına yönelik akıl yürütmelerin ne ile ve nasıl olduğunu sorgulayan filozofların soruları yanıt bularak "zihin kuramı" kavramı ortaya çıkmıştır (Küçük, 2017). Zihin kuramı pek çok çalışma ve araştırmacı tarafından farklı şekillerde tanımlanmış olsa da en genel tanımıyla başkalarının zihinsel işlevlerini (bilgi, inanış, duygu v.b) anlama ve onların zihinsel işlevlerinin farklılık gösterebileceğini kavrama becerisidir (Flavell, 1999; Aboulafia-Brakha, Christe, Martory ve Annoni, 2011).

Tarihsel olarak bakıldığında ilk olarak Piaget'nin araştırmalarından söz edebiliriz. Piaget'ye göre küçük çocuklarda başkalarının bakış açısı olabileceğini anlama becerisi henüz gelişmemiştir. Ancak yaş ilerledikçe farklı bakış açısılarına göre düşünebilme ve algılayabilme becerisi kazanmaya başlarlar (Piaget, 1962; Flavell, 1999). 1970'li yıllarda ortaya atılan yaklaşımlar, çocuklardaki üstbilişe ve gelişimine odaklanmaya başlamıştır (Flavell, 1999). Üstbiliş, ileri yürütücü işlevleri içermektedir, bu da 70'li yıllarla birlikte, klasik teorinin aksine çocukların daha erken yaşlarda belli becerileri geliştirdiğinin savunulmaya başladığını göstermektedir (Meltzoff, 1999). Bu sebeple, Zihin kuramı kavramını ilk olarak, Premack ve Woodruff'un 1978 yılında şempanzelerle yaptıkları çalışmada kullanmışlardır. Bu çalışma, bir insanın çözmesi gereken bazı problemlerin olduğu bir dizi videoyu şempanzeye izletilmesi ve problemi çözmeye yönelik nasıl bir seçim yaptığının incelenmesi üzerinedir (Premack ve Woodruff, 1978). Bu araştırma, zihin kuramı kavramının kullanılmasına olanak tanıyan ilk çalışmadır ancak eksikleri vardır. Bu eksikler üzerine çalışan Dennet, "yanlış inanç" görevinin ilk taslağını oluşturmuştur (Dennet,1978; aktaran Küçük, 2018). 1980'li yıllarda ise Pernes ve Wimmer'in (1983) Dennet'in taslağını geliştirerek "beklenmedik yer değişikliği" testini oluşturmuş ve Zihin Kuramı kavramını bir adım öteye taşımışlardır (Flavell, 2004).

2.3.1 Zihin kuramı teorileri

Zihin kuramı ile ilgi farklı görüşler ve düşünceler bulunmaktadır. Bunlar temelinde üç kuram altında toplanmıştır. Bu bölümde Kuram kuramı, Modüler kuram ve Simülasyon kuramından bahsedilecektir.

3.2.1.1 Kuram kuramı

Josef Perner, Alison Gopnik, Henry Wellman ve Andrew Meltzoff gibi psikologların desteklediği kuram teorisi (theory theory), çocukların güçlü bir doğuştan gelen temsil sistemine sahip olduğunu savunmaktadır (Melzoff, 1999). Ancak bu görüş, zengin bir başlangıç durumu üzerine kurulmuş tamamen gelişimsel bir görüştür. Çocuklar geliştikçe dünya teorilerini değiştirirler ve bunu aldıkları verilere dayanarak yaparlar (Melzoff, 1999).

Kuram kuramına göre tecrübeler, zihin kuramının gelişiminde önemli bir yere sahiptir (Flavell, 2000). Kuram kuramcılarına göre çocukların belirli durumların temsilleriyle ilgili doğuştan varolan bir alt yapıya sahip olmakla birlikte, bu durum deneyim yoluyla anlam kazanmaktadır (Gopnik ve Meltzoff, 1997). Bunu bir bilim insanından farksız olarak; yorumlayarak ve açıklayarak gerçekleştirirler (Bjorklund, 2022).

Bu anlamda bakıldığında; Kuram Kuramı, çocukların zihinsel dünyayı anlamlandırmalarına yönelik geliştirilmiş bir kuramdır (Gopnik ve Wellman, 1992; Perner, 1991; Wellman ve Gelman, 1998). Bireyler, algıladıkları durumlara karşı bir takım inanış ve düşünceye sahiptir ve bu inançlar bazen algıladıkları durumla farklılık gösterebilir (Kılıç, 2019). Kuram Kuramına göre çocuklar zihin kuramı becerisinde ilk olarak başkalarının isteklerini anlama, ardından inancı anlama ve son etapta ise kişilerin isteklerinin ne olduğunu ve inanılan durumun davranışları ne ölçüde etkileyebildiğini anlama yani inanç-istek anlama durumu ile tamamlanmaktadır (Bartsch ve Wellman, 1995).

2.3.1.2 Modüler kuram

Savunucuları Simon Baron Cohen ve Alan Leslie olan modüler teori; çocukların nörolojik olgunlaşma ve gelişim ile zihinsel temsilleri edindiğini savunmaktadır. Bu kuram zihin kuramını bilişsel süreçlerden ayrı bir beceri olarak ele almaktadır ve bu becerinin doğuştan var olduğunu savunmaktadır (Leslie ve Roth, 1993). Modüler Kuram, bu nörolojik olgunlaşma yoluyla kazanılan durumu otomatik duyu ve zihin kuramı 1-2 olarak üç parçada ifade etmektedir. Otomatik duyu (ToBy) sekiz ay civarında ortaya çıkar ve durum, olay ve nesnelerin otomatik yanlarının anlaşılmaya başlanmasını içerir. Zihin kuramının ilk aşaması (ToMM1), dokuz ayda ortaya çıkar ve çocuk etrafındaki nesnelerin ve durumların hareketlerini izler ve bununla ilgili çıkarımlarda bulunur. ToMM2 ise on sekiz aydan itibaren gelişmeye başlar ve hayal, düşünce ve isteklerin zihinde temsil edilmesi süreci başlamış olur (Leslie ve Polizzi 1998).

2.3.1.3 Simülasyon kuramı

Robert Gorden ve Jean Heal'in savuncularından olduğu Simulasyon kuramı, bireyin karşıdakini anlamasının sadece kendini ve kendi içsel durumlarını anlamasıyla oluştuğunu ve kişinin bunu ayna nöronların etkisiyle yaptığını öne sürer (Doherty, 2009; aktaran Sarı, 2011; Gallese, Keysers ve Rizzolatti, 2004). Kişiler bir nevi kendi zihinlerinden bir simülasyon oluşturarak karşı tarafın istek, duygu ve niyetlerini anlamlandırmaya çalışırlar ve bu noktada deneyimlerden faydalanırlar (Harris, 1992; Gallese ve Goldman, 1998; aktaran Tülü, 2020). Simülasyon Kuramını Kuram Kuramından ayıran en temel özelliği toplumsal bir görüşü benimsemesidir. Bu anlamda bireyin karşısındakinin zihnini anlaması için karşıdaki kişi hakkında tahminde bulunması, takip etmesi ve sosyodinamik olarak sosyal ve toplumsal yaşama adapte etmesi gerekmektedir (Cruz ve Gordon, 2003; aktaran Sarı, 2011).

2.3.2 Zihin kuramının gelişimi

Bu bölümde bebeklikten okul öncesi döneme kadar olan zihin kuramı gelişiminden bahsedilecektir.

İnsanlar, doğdukları andan itibaren çevre ile etkileşim içindedir ve sosyal becerilerini geliştirip bu çevreye uyum sağlamaya çalışırlar. Bu uyum için başkalarının istek, düşünce

ve duygularını anlayabilmeleri ve davranışlarını şekillendirmeleri gerekmektedir (Flavell, 1999; Harris, 1992; 1994). Zihin kuramı ve ilgili anlayışlar üzerine gelişimsel çalışmalar son on yılda büyük popülerlik kazanmış ve yaşa bağlı belirli ilerleme kalıplarını ortaya çıkarmıştır (Wellman, 2014).

Zihin kuramı gelişimine baktığımızda, doğumdan itibaren bu becerinin gelişmeye başladığı ancak en etkin şekilde incelendiği dönemin okul öncesi dönem olduğu söylenebilir (Flavell, 1999). Bu yetinin gelişmesi sayesinde, çocuklar insanların bir durumu farklı şekillerde düşünebileceğinin farkına varır ve gerçek durum ile görünen durumun birbirinden ayrılabileceğini kavrayıp yanlış çıkarımları fark edebilmeye başlarlar (Wellman, Cross ve Watson, 2001).

Bebekler, etraflarındaki bireylerle göz teması kurarak ve onların bakışlarını inceleyerek zihin kuramı becerilerini geliştirmeye başlarlar (Altıntaş, 2014). İlk aylardan itibaren yüz ifadeleri yardımıyla belirli duyguları tanıyabilmektedirler (Albanese, Fariñae ve Grazzani-Gavazzi, 2013). Doğal olarak bebekler yüz ifadeleri yoluyla ilk olarak temel duyguları (mutluluk, üzüntü gibi) 4-5 aydan itibaren ise öfke, utanç gibi daha karmaşık duyguları algılayıp yorumlayabilmektedir (Watson ve Tellegen, 1985; Garner, Jones ve Miner, 1994 aktaran Kılıç, 2019).

Çocuklar 9-12 aydan itibaren sosyalleşmeye ve farklı beceriler kazanmaya başlarlar. Sembolik oyun (pretend play), taklit becerilerinin gelişmesiyle paralel olarak çocukların zihin kuramı becerileri de gelişmektedir (Flavell ve Green, 1993; Ypungblade ve Dunn, 1995). Çünkü bu oyunlar sayesinde çocuklar çeşitli durumlara göre düşünmeyi ve bu bağlamda istek, duygu ve düşünceleri temel olarak kavramaya başlamaktadırlar (Mundy ve Newell, 2007). Çocukların 18 aydan itibaren bir başkasının isteklerinin ve duygularının kendi istek ve duygularından farklı olabileceğini anlayabildiklerini ve buna göre bir eylemde bulunabildikleri, Gopnik ve Repacholi'nin 1997 yılında yaptıkları "brokoli ve kraker" deneyiyle ortaya koyulmuştur (Repacholi ve Gopnik, 1997). Bu da zihin kuramının en temel basamağını çocukların 1,5-2 yaş civarında başarı ile gerçekleştirebildiklerini göstermektedir.

2 yaşından önceki bilişsel gelişim durumları "bakma ve işaret etme" gibi sözel olmayan davranışsal tepkilerle ölçülmektedir (Küçük, 2017). Yukarıda da bahsedilen taklit,

sembolik oyun becerileri özellikle iki yaştan itibaren çocukların dil gelişiminde de oldukça etkili görülmektedir (Brooks ve Meltzof, 2005).

2 yaşına gelen çocukların dil gelişimleriyle beraber, başkalarının istekleri, duyguları hakkındaki durumlarla ilgili yorumlar yapabildiği görülmektedir (Sodian, 2005). 2-3 yaş arasındaki çocuklar ise istek ve duyguları anlayabildikleri gibi inanış ve bilgiyi tam olarak yorumlayamadıkları görülmektedir (Wellman, 2002). Ancak çocuklar 3 yaşından itibaren zihinsel fillere (düşünmek, bilmek gibi) atıf yapmaya, kendilerinin ve başkalarının zihinleri hakkında fikir sahibi olmaya başlarlar (Flavell, 1999; aktaran Aydın, Göksun, Küntay ve Tahiroğlu, 2016). İnanış-bilgi gibi daha üst düzey zihin kuramı basamakları 4 yaş civarında gelişmekte ve 5-6 yaş civarında tam bir başarıyla ulaşmaktadır (Sodian, 2005).

2.3.3 Zihin kuramı gelişim düzeyleri

Zihin Kuramı gelişimi birinci düzey ve ikinci düzey zihin kuramı olarak ayrılmaktadır. Başka bir bireyin dünyadaki bir olayla ilgili zihinsel içeriği anlamayı ifade eden *birinci düzey zihin kuramı* becerileri 3-5 yaşlarında gelişmektedir. Birinci düzey zihin kuramının ölçümünde en yaygın kullanılan test beklenmedik yer değişikliği (yanlış inanış) testidir. "Yanlış inanış" testinde çocukların 4 yaşından sonra başarılı oldukları görülmektedir (Baron ve Cohen, 1986; aktaran Küçük, 2017). Bu görevin çeşitli versiyonları olmakla birlikte en sık kullanılanlarından biri Sally-Ann testidir. Bu testte Sally odadayken topunu alıp sepetin içine koyar ve sonra odadan çıkar. O sırada Ann odaya gelir ve topu sepetin içinden alarak yanındaki kutuya koyar. Ardından Sally odaya geri gelir ve çocuklara Sally'nin topunu almak için nereye bakacağı sorulur (Baron ve Cohen 1986). Zihin kuramı ölçümünde kullanılan bu "yanlış inanış" görevinde çocukların 4 yaşından sonra başarılı oldukları, 4 yaşının altında ise şans eseri bir başarı gösterdikleri görülmektedir (Baron ve Cohen, 1986). Temel olarak birinci düzey zihin kuramı becerisi, 6 yaşına kadar tamamen gelişmektedir (Wellman, Cross ve Watson, 2001; Flavell, 2000).

Daha karmaşık süreçleri kapsayan *ikinci düzey zihin kuramının* 6-12 yaş civarında geliştiği görülmektedir (Küçük, 2017). İkinci düzey zihin kuramının ölçümü için daha farklı testler kullanılmakta olup, bu testler birinin başka bir kişinin zihninden geçenlerle ilgili bir anlayışa sahip olmasını ve bu bağlamda o kişinin davranışı hakkında bir

tahminde bulunabilmesini içermektedir (Perner, 1985; aktaran Küçük, 2017). İkinci düzey zihin kuramı ölçümünde kullanılan en yaygın testlerden biri "Dondurma Arabası" testidir. Çocuklar 6 yaşından itibaren bu testte başarılı olmaktadır.

Çocukların orta çocukluğa kadar bu tür bir durum için verilen görevlerde başarılı olmadıkları görülmektedir ve bu da bu gelişimin hala devam ettiğine dair bir kanıttır (Miller, 2012).

Son olarak; zihin kuramı gelişiminin ergenlik ve yetişkinlikte de devam ettiği ve sosyal bilişin gelişmeye başladığı döneme geçilir (Carpenter, Nagell ve Tomasello, 1998). İleri düzey zihin kuramı becerileri olarak adlandırılan bu süreç, bilgiyi yorumlamayı içermektedir (Sodian, 2009). İnsanların yaşı ilerledikçe zihin okuma otomatikleşmektedir (Klindt, Devaine, ve Daunizeau, 2017).

İleri düzey zihin kuramı becerilerinin ölçümünde kullanılan çeşitli testler olmakla birlikte, yetişkinlerde en sık kullanılanlarından biri Baron ve Cohen tarafından 1995 yılında geliştirilen *Gözlerden Zihin Okuma Testidir (Reading Mind in the Eyes Test)* Testte 25 kadın ve erkek yüzünde yalnızca gözlerinin fotoğrafları yer almaktadır ve göz fotoğraflarının altında iki adet zihinsel durum yazmaktadır. Katılımcılara fotoğraflar gösterildikten sonra sonra verilen yüzlerdeki ifadelerle altında yazılmış olan zihinsel durumları eşleştirmeleri istenmektedir (Baron – Cohen, Campbell, Smith, Grant ve Walker, 1995). Bu testin 2001 yılında çocuklar için uygun versiyonu oluşturulmuştur (Baron – Cohen, 2001).

Literatüre bakıldığında zihin kuramı becerisini bebeklik ve erken çocukluk döneminde çocuklardaki gelişiminin çalışıldığı çokça çalışma olmakla birlikte, ikinci düzey ve ileri düzey zihin kuramı becerilerinin ölçüldüğü çalışmalar daha sınırlıdır (Küçük, 2017).

2.3.4 Zihin kuramının ölçümü

Zihin Kuramı farklı görev ve düzeneklerle hazırlanarak test edilebiliyor olsa da dayandığı temel nokta Wellman ve Liu'nın (2004) geliştirmiş olduğu Zihin Kuramı Ölçeği'dir (Wellman ve Liu, 2004). 2004 yılında yayınladıkları meta-analiz çalışması ve ardından yaptıkları ölçek geliştirme çalışmasında oluşturdukları ölçek çeşitli arzuları, farklı inançları, bilgileri ve yanlış inanışı değerlendiren görevleri içermektedir. Ayrıca

çocukların duygu anlayışının, özellikle duyguların inançlar ve arzularla nasıl bağlantı kurduklarının okul öncesi zihin kuramlarının geliştirilmesinin de önemli bir parçası olduğunu düşünerek zihin kuramı ölçeğine iki görev daha eklemişlerdir (Wellman ve Liu. 2004). Wellman ve Liu zihin kuramı becerilerinin ölçümünde farklı istekler, farklı inanışlar, bilgi erişimi, içerik yanlış inanış, açık yanlış inanış, inanış duyguları ve saklı duygular olmak üzere 7 farklı görevden bahsetmektedir. Bu görevler kolaydan zora doğru sıralanmış olup yaşa bağlı olarak gelişim göstermektedir (Wellman, 2014). *Farklı istekler*; kişilerin aynı duruma karşı isteklerinin farklılaşabileceğini kavrayabilme, *farklı inanışlar*; kişilerin aynı duruma karşı inanışlarının farklılaşabileceğini kavrayabilme, *bilgi erişimi*; kişilerin bazı doğru durumlarla ilgili bilgi eksikliğine sahip olabileceğini kavrayabilme, *içerik yanlış inanış*; bazı durumlar doğru olsa bile kişilerin bu durumlarla alakalı inanışlarının farklılaşabileceğini kavrayabilme, *açık yanlış inanış;* bir kişinin yanlış bir inanç karşısında nasıl yol izleyeceğini kavrayabilme, *inanış duyguları*; yanlış bir inanç verildiğinde bir kişinin nasıl hissedebileceğini kavrayabilme ve *saklı duygular*; kişilerin her zaman hissettikleri duyguya göre davranmayacaklarını kavrayabilme becerilerini içermektedir. Wellman ve Liu yaptıkları çalışmanın sonucunda bazı görevlerin benzer sonuçlar ortaya çıkarmasından dolayı bu 7 görevden 5'inin kullanıldığı bir ölçek geliştirmişlerdir. Sonuç olarak zihin kuramı ölçeğinde farklı istekler, farklı inanış, bilgi erişimi, içerik yanlış inanış ve saklı duygular görevleri kullanılmıştır (Wellman ve Liu, 2004).

Wellman ve Liu (2004) zihin kuramı ve gelişimi üzerine yaptıkları çalışmada zihin kuramı gelişiminin alt becerilerin kazanımıyla ve belirli bir hiyararşik sırayla olduğunu söylemektedirler (Wellman ve Liu, 2004). Wellman ve Liu'nın ölçek geliştirme çalışmasında da görevlerde başarılı olma durumlarının yaşa bağlı olarak değiştiği, görevler zorlaştıkça başarı oranının daha düşük olduğu görülmüştür. Bu anlamda 3-6 yaş arasında çocuklarla yapılan bu ölçek gelişme çalışmasında en başarılı olunan görevin farklı istekler görevi iken (%95), en az başarı gösterdikleri görevin saklı duygular (%32) olduğu görülmektedir (Wellman ve Liu, 2004).

Daha yakın bir zamanda Hutchins, Prelock ve Chace (2008) otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuklar için kapsamlı bir batarya geliştirmişlerdir (Hutchins, Prelock ve Chance, 2008). Bu bataryada 9 alt boyut içinde 15 test ve 10 kontrol sorusu bulunmaktadır ve

resimli hikayeler dizisi şeklinde görevler çocuklara sunulmaktadır. Bu alt boyutlar, Wellman ve Liu'nun geliştirmiş olduğu ölçeğe benzerdir ancak sorular daha çeşitlidir. Bataryanın Türkiye için adaptasyonu normal gelişim gösteren çocuklarla 2014 yılında yapılarak "Çocuklar için Zihin Kuramı Test Bataryası" haline getirilmiştir (Altıntaş, 2014).

2.3.5 Zihin kuramının ilişkili olduğu süreçler

Zihin kuramı pek çok farklı bilişsel ve sosyal süreç ile birlikte çalışılmış bir konudur. İlk olarak dil gelişimi açısından ele aldığımızda, zihin kuramının dil gelişimi ile anlamlı bir ilişkisi olduğu hem eski hem de son yıllardaki çalışmalarda fazlaca ele alınmıştır. (Astington ve Jenkins, 1999; Farrar ve Maag, 2002; Miller, 2006; Milligan, Astington ve Dack, 2007; de Villiers ve de Villiers, 2014). Buna ek olarak iki dilli çocukların tek dilli çocuklara göre zihin kuramı gelişiminde avantajlı durumda olduğunu gösteren çalışmalar vardır (Canan, 2012; Schroeder, 2018).

Erken çocukluk dönemindeki sembolik oyun, rol oyunu ve taklit gibi davranışların da zihin kuramını olumlu etkilediğinden bahsetmiştik. Literatürlerde bu etkiyi gösteren birçok araştırma mevcuttur (Schwebel, Rosen ve Singer, 1999; Nielsen ve Dissanayake, 2000). Bütün bu çalışmalar çocukların hem sembolik oyunun hem de oyun sırasında belirli rollere bürünebilme becerilerinin zihin kuramı ile ilişkili olduğunu göstermiştir (Aydın, Goksun, Kuntay ve Tahiroğlu, 2016). Hayali oyunun gelişimi ile zihin kuramı ve hayal gücü gelişiminin ilişkili olduğunu gösteren çalışmalar da vardır (Youngblade ve Dunn, 1995, aktaran; Aydın, Göksun, Kuntay ve Tahiroğlu, 2016).

Bilişsel gelişim açısından bakıldığında, zihin kuramının yürütücü işlevlerle güçlü bir ilişkisi olduğu bilinmektedir (Carlson, Moses ve Claxton, 2004). Yüz iki çalışmanın değerlendirilerek yapıldığı bir meta-analiz çalışması, zihin kuramı ölçümündeki temel görev olan yanlış inanç testi ile yürütücü işlevler arasında güçlü bir ilişki olduğunu ortaya koyarak erken yürütücü işlevlilerin daha sonraki zihin kuramı becerisini öngördüğünü ileri sürmektedir (Carlson, Moses ve Claxton, 2004).

Zihin kuramının yardımlaşma, sosyal problem çözme ve sosyal etkileşim becerileri gibi toplumsal ve sosyal durumlarla da ilişkili olduğunu savunan pek çok çalışma bulunmaktadır (Imuta, Henry, Slaughter, Selcuk, ve Ruffman, 2016; Caputi, Lecce,

Pagnin ve Banerjee, 2012; Gözün Kahraman, 2012; Watson, Nixon, Wilson ve Capage, 1999). Yardım etme davranışı ile ilgili 76 çalışma üzerinden yapılan bir meta analiz çalışmasında zihin kuramı becerisi yüksek olan çocukların toplum yanlısı davranma ve yardım etme davranışlarının da daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Imuta, Henry, Slaughter, Selcuk ve Ruffman, 2016). Aynı zamanda Zihin Kuramındaki bireysel farklılıklar, çocukların akran yanlısı sosyal davranışları ve okula hazır bulunuşlukları ile pozitif ilişkilidir (Slaughter, Imuta, Peterson ve Henry, 2015; Atkinson, Slade, Powell ve Levy, 2017). Bir başka çalışmada ise zihin kuramı ve duyguları anlamanın erken çocukluktaki ahlaki gelişim üzerinde yordayıcı etkisi bulunmuştur (Lane, Wellman, Olson, LaBounty ve Kerr, 2010).

Hikayeyi anlama ve zihin kuramı arasındaki ilişkiyi zihin kuramı alt becerileri bağlamında inceleyen Türkiye'de yapılmış bir araştırmada zihin kuramı ve hikaye anlama arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki bulunduğu görülmektedir. Sonuçlara göre en yüksek ilişkinin içerik yanlış inanış görevi ile olduğu belirlenmiştir (Sarı ve Altun, 2018).

2.4 Analojik Düşünmenin Tanımı

Analoji kelimesine baktığımızda; benzeşim, örnekseme anlamlarını taşıdığı görülmektedir. (TDK) Analoji; öğrenilmeye çalışan durum ile zaten bilinen bir durum arasında belirli yönlerden benzerlikler kurulmasıdır (Mayer, 1992). Analojik düşünme ise; iki ya da daha çok olgunun yakınlıkları, benzerlikleri ve ortak özellikleri bakımından değerlendirerek bir yargıyı diğeri için de kurabilme sürecidir (Mumford ve Porter, 1999). Analojik düşünme sırasında bireylerin geçmişte varolan bilgilerinden yararlanarak yeni durumla bir eşleştirme yapmaları gerekmektedir (Paatz, Ryder, Schwedes ve Scott,, 2004). Bu sebeple bu bir akıl yürütme sürecidir.

Klasik analoji problemi temelinde Aristotle'nin kullandığı dört kavramı içeren bir problemdir (Pierce ve Gholson, 1994). A,B,C,D kavramlarından A ve B arasında bir ilişki vardır. C ve D arasındaki ilişki de bu ilişkiye benzer bir ilişki barındırmalıdır. (Örn. Gemi: Deniz, Tren: Ray) Görüldüğü gibi bu durumda, verilen bilgiden (A:B) yararlanılarak C kavramı ile hangi kavramın (D) ilişkili olacağı bulunmaktadır. Problemlerde kullanılan durumlar şekiller, renkler üzerinden sözlü olmayan analoji testleri ile ölçülebileceği gibi

(Thibaut, French ve Vezneva, 2010a; Vezneva, 2011), semantik analoji testleri ile de (Ör. Gemi: Deniz; Tren: Ray) ölçülmektedir (Thibaut, French ve Vezneva, 2010b).

2.4.1 Analojik düşünmenin gelişimi

Analoji, insanların yeni fenomenler hakkında çıkarımlar yapmalarını, bağlamlar arasında aktarmalar yapıp ilişkisel olarak benzerlik temelinde günlük deneyimlerinden ilgili bilgileri çıkarmalarını sağlayan kavramsal bir stratejidir. Bu bağlamda analoji yapmak, kuşkusuz, çocukların ve yetişkinlerin dünyalarını aşamalı olarak anlamlandırmalarının en önemli yollarından biridir (Thibaut, French ve Vezneva 2010b). Analojik akıl yürütme; fark tespiti ve yeniden temsili kullanma açısından güçlü bir araçtır (Gentner ve Smith, 2013). Geçmişten gelen, varolan bilgi ile yeni ortaya çıkan bir durum arasında benzerlik kurabilme yönünden aslında bir hayatta kalma becerisidir (Orgill, 2003).

Analojiler, çocukların çeşitli kavramsal alanlardaki bilgilerini arttırması yönünden gelişimde merkezi bir rol oynamaktadır (Brown ve Kane, 1988; Genther, 2010). Çocukların analojik akıl yürütme geliştirmeleri, karşılıklı bağları fark etmelerine ve bağlamlar arasında ilişkisel olarak benzer olgular hakkında çıkarımlar yapmalarına olanak tanır. Bu durum, çocukların öğrenimi ve bilişsel gelişiminin iki temel yönü olan öğrenme aktarımı ve şema soyutlama kapasitesini büyük ölçüde zenginleştirmektedir (Morrison, Doumas, ve Richland, 2006). Aynı zamanda analojik düşünme, çocukların üst düzey bilişsel gelişiminin de önemli bir bileşenidir.

Analojik düşünme görevlerindeki performansa bakıldığında; çocukların bu görevlerde zorlanabildiği ve yaşa bağlı farklılıklar olduğu görülmektedir (Richland, Morrison ve Holyoak, 2006). Bilişsel gelişim litaretürüne bakıldığında; analojik düşünmedeki yaşa bağlı farklılıkları açıklamak için çeşitli hipotezler geliştirilmiştir. Bunlardan illkine göre, bu beceri bebeklik döneminde zaten mevcuttur ve yaşla birlikte gelen bilgi birikimi sayesinde şekillenir ve analojik düşünme performansı artmaya başlar (Goswami, 1992; aktaran Morrison, Doumas, ve Richland, 2006). Eski çalışmalara bakıldığında, çocukların soyut işlemler dönemine kadar analojik akıl yürütme becerilerinin gelişmediği ve bu nedenle küçük çocukların bu görevlerde başarısız oldukları söylenmektedir (Piaget, Montangero ve Billeter, 1977; aktaran Morrison, Doumas, ve Richland, 2006). Ancak eski çalışmalara bakıldığında, küçük çocuklara alışık olmadıkları durumlarla ilgili sorular

üzerinden bu becerinin değerlendirildiği görülmektedir. Goswami'ye (1992) göre çocuk görevi çözümleyecek bilgiye sahip değilse, başarısız olur ve rasgele yanıtlar verir. Ancak sorularla ilgili bilgisi olduğunda küçük bir çocuk dahi analojik düşünme görevlerinde başarılı olabilir (Goswami, 1992; aktaran Morrison, Doumas, ve Richland, 2006). Okul öncesi çocukların analojik akıl yürütme için çaba harcadıkları ancak ilişkisel durumu algılama eğilimde olmadıklarını söyleyen (Piaget, Montangero ve Billeter, 1977; aktaran Morrison, Doumas, ve Richland, 2006) literatürün aksine karşılaştırma ve açıklama gibi iskeletler sağlandığında, çocukların analoji görevlerindeki başarı olasılığının yüksek olduğunu söyleyen çalışmalar da vardır (Loewenstein ve Gentner, 2001; Tunteler ve Resing, 2002; Walker, Bridgers, ve Gopnik, 2016; Walker ve Lombrozo, 2017). Çocukların aşina olduğu konularla ilgili analoji kurmaları gereken durumlar yaratıldığında, 3 yaşındaki çocukların bile bu görevlerde başarılı olduğu bulunmuştur (Goswami ve Brown, 1990). Bu durumda çocukların analojilerde zorlanmasının nedeni analoji kurmak için yeterli bilgi birikimine sahip olmamalıdır ve bildikleri konularda bu beceriyi kullanabilmektedirler. Ancak, Goswami ve meslektaşlarının belirttiği gibi, bilgiye dayalı hesap küçük çocukların analojik akıl yürütme görevlerindeki performansındaki yaşa bağlı etkileri tam olarak açıklayamaz. Çünkü çocuklar bilgi sahibi olsalar bile bu görevlerde başarısız da olabilmektedirler. (Morrison, Doumas ve Richland, 2006).

İkinci hipotez, çocukların bir alanda bilgi inşa ederken, algısal özelliklere dayalı benzerliği düşünmekten ilişkilere dayalı benzerliği düşünmeye geçerek ilerlediğini öne sürmektedir (Rattermann ve Gentner, 1998). Bu nedenle, çocuklar öncelikle nesneler arasındaki özellik benzerliğine odaklanırlar. Bu alana özgü (domain specific) bir yaklaşımdır. İlişkisel değişimin ardından, çocuklar ilişkisel özelliklere dayalı olarak akıl yürütebilir, bu da onların analojik akıl yürütme görevlerinde başarılı olmalarını sağlamaktadır (Morrison, Doumas ve Richland, 2006).

Üçüncü ve son hipotez çocukların çalışma belleği kapasitelerine dayanan bir analojik düşünme becerisi gelişiminden bahsetmektedir (Halford, 1993; aktaran Morrison, Doumas ve Richland, 2006). Çocukların çalışma belleği kapasitesinin, birden fazla ilişkiyi aynı anda işleme yeteneklerini etkilediği savunulmaktadır (Halford, Andrews, Dalton, Boag ve Zielinski, 2002). Küçük çocukların belirli ilişkisel karmaşıklık

düzeylerini işleyebildikleri öne sürülmektedir. İlişkisel karmaşıklığın en basit düzeyi olan ikili ilişki, her ikisi de varyasyon kaynağı olan iki argüman arasındaki ilişki olarak tanımlanır. (Ör. *"Fareyi kovalayan kedi."* argümanında ikili bir ilişki vardır. Kedi ve fare.) Çocuklar 2 yaşından itibaren ikili ilişkileri işleyebilmektedir (Halford, 1993; aktaran Morrison, Doumas, ve Richland, 2006). İlişkisel karmaşıklığın bir sonraki düzeyi olan üçlü ilişki, üç argüman içerir. (Ör. *"Fareyi kovalayan kediyi kovalayan köpek."* gibi üç bağımsız değişkene sahip iki bütünleşik ikili ilişkiden oluşmaktadır.) Çocuklar 5 yaşından itibaren üçlü ilişkileri işleyebilmektedir (Halford, 1993¸ aktaran Morrison, Doumas, ve Richland, 2006). İlişkisel karmaşıklık ile ilgili yapılan araştırmalarda sahne analoji probleminin (scene analogy problem) farklı zorluk düzeylerine göre versiyonları kullanılmaktadır (Richland, Morrison ve Holyoak, 2006; Krzemien, Jemel ve Maillart, 2017).

Analojiler, ilişkisel benzerliklerin transferi için yararlıdır ancak tüm analojiler eşit değildir. Kaynak ve hedefin aynı olduğu yakın analojiler ve farklı olduğu uzak analojiler vardır (Gentner, 1983). Son yıllarda yetişkinlerle yapılan çalışmalar uzak analojileri çözmenin genelleme ve soyutlama ile ilişkili olduğunu göstermektedir (Halpern, Hansen ve Riefer, 1990; Knowlton, Morrison, Hummel ve Holyoak, 2012).

Çocukların yeni bir problemle karşılaştıklarında kendiliğinden bir analojik akıl yürütme stratejisi kullanma eğilimiyle ilgilenilen bir çalışmada okul öncesi dönemdeki çocukların uzak analoji görevlerinde başarıları incelenmiş olup, 5 yaş grubunun başarı gösterebildiği görülmüştür (Walker, Hubachek ve Vendetti, 2018). Bu da bize uzak analojileri kurabilmenin 5 yaş civarında geliştiğini göstermektedir.

Yetişkinler ve çocuklarla yapılan analojik düşünme çalışmalarına bakıldığında, farklı stratejiler kullandıkları görülmektedir (Glady Thibaut ve French, 2013; Thibaut ve French, 2016; Guarino, Wakefield, Morrison ve Richland, 2022). Bu stratejileri anlamak adına son yıllarda yapılan çalışmalara göz izleme tekniği de eklenmiş olup, katılımcıların testi tamamlarken göz hareketleri kayıt altına alınmaktadır. Bir çalışmada katılımcılara bir A:B analojisi verilip ardından C durumunun seçeneklerden hangisi ile eşleştiğinin sorulduğu temel bir analoji görevi sunulmuştur. Sonuçlara bakıldığında; yetişkinlerin, önce verilen A ve B durumlarına dikkat edip, sonra C durumuna baktıkları, çocukların

ise, önce soruda verilen C durumuna bakıp ardından başa döndükleri görülmektedir. Bakışlardaki farklılıklar aynı zamanda farklı sonuçlara da yol açmıştır (Thibaut ve French, 2016). Bu da bize farklı gelişim dönemlerinde kişilerin analoji kurmada farklı yöntemlerle çözümleme yapmaya çalıştığını göstermektedir.

2.4.2 Analojik düşünmenin ilişkili olduğu süreçler

Analojik düşünme becerisi temel bir beceri olması yönünden dil, çalışma belleği, problem çözme, ketleme gibi pek çok bilişsel süreçle ilişkilidir (Cho, Holyoak ve Cannon, 2007; Krawczyk vd., 2008; Lovett ve Forpus, 2017; Norambuena, Sáez, Fuentes, Ponce, Salas, 2022).

Analojik Düşünme ve dil gelişimi karşıklıklı bir etkiye sahiptir. Dil bir analojiyi çözmeye yardımcı olabilir. İlişkisel dil, çocukların ilişkisel benzerlikleri farketmelerini sağlayarak analojik düşünme görevlerindeki performansı etkiler (Kotovsky ve Gentner, 1996; Krzemien, Jemel ve Maillart, 2017). Dil bozukluğu olan çocuklarla yapılan çalışmalara bakıldığında, tipik dil gelişimi gösteren çocuklara göre analojik düşünme görevlerinde daha başarısız oldukları görülmektedir (Leroy, Parisse ve Maillart, 2012; Leonard, 2014)

Analojik düşünme de yeni kavramların kazanılması, düzenlenmesi ve anlamlarının kavranması gibi süreçler üzerinde önemli bir rol oynayarak dil gelişimini desteklemektedir (Gentner and Colhoun, 2010).

Çalışma belleği de analojik akıl yürütmenin önemli bir bileşenidir (Richland, Morrison ve Holyoak, 2006). Baddeley'in çalışma belleği modeli (1986), özellikle sözel analojileri çözmek için merkezi yürütücü ve fonolojik döngünün gerekli olduğunu belirtmektedir. 47-62 aylık ve 63-78 aylık çocuklar karşılaştırılarak yapılmış bir çalışmada çalışma belleği, dil ve analojik düşünme becerileri incelenmiştir. Sonuçlara bakıldığında 47-62 ay arası çocuklarda analojik düşünme ve çalışma belleğinin dilsel profillerin olumlu belirteçleri olduğu görülmektedir (Norambuena, Saez, Fuentes, Ponce ve Salas, 2022).

Ketleme (inhibition) de, algısal veya anlamsal konular gibi ilgisiz benzerlikleri dikkate almak yerine iki farklı durum arasındaki ilişkiye odaklanmamıza izin verdiği için analojik akıl yürütmenin merkezi bir bileşenidir (Thibaut, French ve Vezneva, 2010a). Engelleyici

kontrolün olgunlaşması, işleyen bellekle birlikte, çocukların analojik muhakeme becerilerinin temelini oluşturur (Krzemien, Jemel ve Maillart, 2017).

Analojik düşünme ve problem çözme becerisi üzerine yapılmış çalışmalar da vardır (Glynn, Britton, Semrud-Clikeman ve Muth, 1989; Richland, Morrison ve Holyoak, 2006). Brown, Kane ve Echols'un (1986) yaptığı eski araştırmalarda analojik aktarım, 3 ila 5 yaşındaki çocukların bir dizi sorunun altında yatan ortak hedef yapısını fark etmelerinin istendiği üç çalışmada incelenmiştir. Sonuçlara bakıldığında; çocukların 3 yaşından itibaren ortak problem çözümü için temel yeterliliğe sahip oldukları görülmüştür ancak elbette ki yaş ilerledikçe transfer verimliliği artmaktadır (Brown, Kane ve Echols, 1986).

Analojik düşünme becerileri aynı zamanda çocukların semantik benzeşimleri kurabilme gelişimleri açısından da test edilmiştir. Yapılan bir çalışmada, çocuklara yüksek ve düşük analojilerde iki resim sunulduğunda ve ardından gelen resmi A:B eşlemesinde benzeşimi düşünerek doğru resimle eşleştirmeleri istenmiştir. Çocuklara sunulan yanıtlarda bir doğru yanıt, yanlış ve bir anlamsal çeldirici yanıtlar bulunmaktadır. Anlamsal çeldiricinin tek olduğu koşullarda 4-5 yaş arası çocuklarda ortalama bir başarı görülmektedir Anlamsal çeldiricilerin arttığı koşullarda ise beklenen şekilde başarı düşürmektedir. (Thibaut, French ve Vezneva, 2010b). Tek anlamsal çeldiricinin olduğu koşuldaki ortalama başarı bize bu beceride bireysel farklılıkların ortaya çıkabileceğini göstermektedir.

3. YÖNTEM

3.1 Araştırma Modeli

Bu çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Zihin kuramı becerisi ve analojik düşünme becerileri yordayıcı değişkenler olup, hikayedeki ahlaki dersi anlama ve genelleme yordanan, açıklama üretme ise aracı değişkendir.

3.2 Evren ve Örneklem

Bu çalışmaya, 4-6 yaş arası 57 çocuk katılmıştır. Çocuklardan 10 tanesinin yalnızca ilk oturumu tamamladığı ve ikinci oturuma katılmadığı (n = 5), ilk oturum sırasında çalışmayı bırakmak istediği (n = 4) ve bağlantı sorunu yaşandığı (n = 1) için verileri analize dahil edilmemiştir. Her iki oturumu da tamamlayan 4-6 yaş arasındaki (*Ort* = 62.9, *S.S* = 10.95) 47 okul öncesi çocukla (*K*= 25, *E* = 22) analizler yapılmıştır. Çocukların %58'i İstanbul ilinde, geri kalan çocuklar ise farklı illerde ikamet etmektedir. Demografik özelliklerin denk olması adına üst ve orta sosyoekonomik seviyedeki ailelerin çocukları çalışmaya katılmıştır. Çalışmanın öncesinde ailelerin onam formunu ve çocuklar adına demografik bilgi formunu doldurmaları istenmiştir (Onam formu ve demografik bilgi formu için bakınız. Ek-1 ve Ek-2).

3.3 Veri toplama araçları

3.3.1 Çocuklar için zihin kuramı test bataryası

Bu çalışmada Hutchins, Prelock ve Chace'nin (2008) otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuklar için geliştirdikleri batarya kullanılmıştır (Hutchins, Prelock ve Chance, 2014). Bataryanın adaptasyonu Altıntaş (2014) tarafından Türkçeye uyarlanarak "Çocuklar için Zihin Kuramı Test Bataryası" haline getirilmiştir (Altıntaş, 2014)

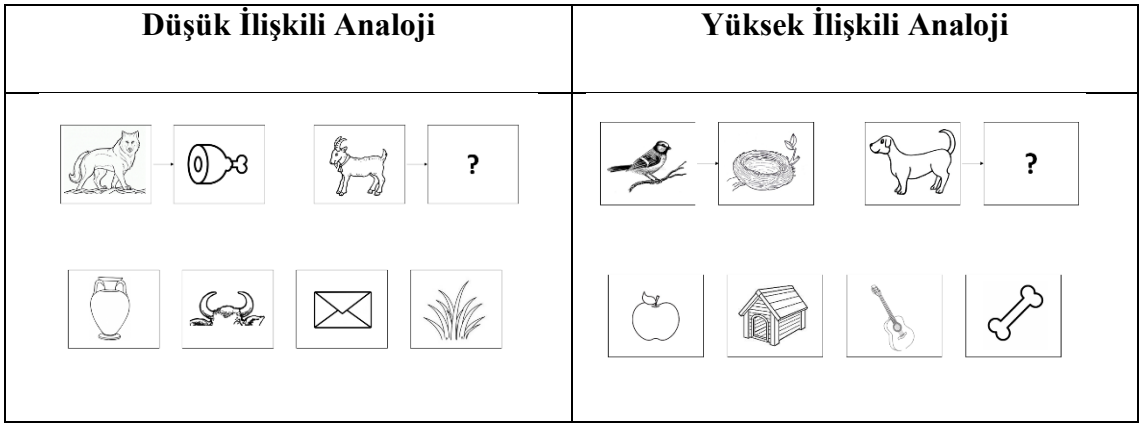
Testte 9 alt boyut içinde 15 soru ve 10 kontrol sorusu bulunmaktadır. Bataryanın orijinal halinin iç tutarlılık katsayısı ilk uygulamada .91 ve daha sonraki uygulamada .94 olarak bulunmuştur (Hutchins, Prelock ve Chance, 2014). Bataryanın adaptasyonu, normal gelişim gösteren çocuklar odaklanılarak yapılmıştır. Adaptasyon çalışması yapılmış versiyonu için iç tutarlılık katsayısı .84 olarak bulunmuştur (Altıntaş, 2014).

Batarya, hikayeli ve resimli 9 görevden oluşmaktadır. Görevler sırasıyla; duyguları tanıyabilme, bir algı ve görüş değerlendirme, istek-duygu tahmini, algı-inanç tahmini, algı-eylem tahmini, yanlış inanış değerlendirmesi, inanç ve gerçekliğe dayalı duygu ve ikinci dereceden yanlış duygu değerlendirmesi, aktarılan mesaj ve isteğin farkını değerlendirme, son olarak ikinci dereceden yanlış inanışı içermektedir. Doğru yanıtlar "1" yanlış yanıtlar "0" puan olarak değerlendirilmektedir. Kontrol sorularıyla birlikte maximum puan 25'dir (Hutchins, Prelock, Chance, 2008). Bu çalışmada bataryada kullanılan görsel uyaran seti PowerPoint sunusu halinde katılımcılara çevrimiçi olarak aktarılmıştır. Çocuklardan cevaplarını Blackboard uygulamasında yer alan parmak işaretine basarak araştırmacı ile paylaşılan ekran üzerinde fare yardımıyla "parmakla göster" özelliğini kullanarak göstermeleri istenmiştir.

3.3.2 Analojik düşünme görevi

Analojik düşünme görevinde, Thibaut 'un 2010 yılında yaptığı çalışmada kullandığı görev kullanılmıştır (Thibaut, 2010a). Bu görevde katılımcılara görsel uyaran yoluyla sunulan bir A:B ilişkisi verilmektedir (Örn., *"Kurt:Et ile eşleşirse"*). Ardından bu ilişkiye bağlı olarak gelen bir C durumunun (*"Keçi"*) hangi resim ile eşlemesi gerektiğiyle ilgili bir benzeşim kurmaları istenerek ("*Keçi aşağıdakilerden hangisi ile eşleşir?*") dört seçenek (*"Vazo, Boynuz, Zarf, Çimen*") sunulmuştur. Seçeneklerden biri doğru yanıt (çimen), biri eşleştirmeleri gereken resimle alakalı bir durum ancak yanlış yanıt olan anlamsal çeldirici (boynuz), diğer iki seçenek ise alakasız (vazo, zarf) yanlış yanıtları içermektedir.

Görevde düşük ve yüksek ilişki soruları bulunmaktadır. Düşük ilişkili analojiler, iki durum arasındaki ilişkinin tespitinin daha zor olduğu durumları içerirken; yüksek ilişkili analojiler, iki durum arasındaki ilişkinin tespitinin daha kolay olduğu durumları içermektedir. Şekil 2'de düşük ve yüksek ilişkili analojiler için birer örnek bulunmaktadır (Uyaran setinin tamamı için bakınız Ek-4).



Şekil 2. Düşük ve Yüksek İlişkili Analoji Örnek Görevleri

Kullanılan düşük ilişki ve yüksek ilişki analojilerden seçim yapılarak 12 soruluk bir görev oluşturulmuştur. Bu görev 2 alıştırma ve 12 deneme ile toplam 14 sorudan oluşan, 6 tanesi düşük ilişkili ve 6 tanesi ise yüksek ilişkili denemeleri içermektedir. Alıştırma görevlerinde katılımcılara görevi anlayabilmeleri adına geribildirim verilmiş olup, denemeler sırasında geribildirim verilmemiştir. Denemeler sırasında seçenekleri doğru anlayabilmeleri adına seçeneklerde yer alan resimlerin ne olduğu ve sorular arka plana yerleştirilmiş bir ses kaydı ile ifade edilmiştir. Kullanılan resimler dikkati farklı şekillerde etkilememesi adına siyah-beyaz olarak kullanılmıştır (Thibaut, 2010a). Bu görev çevrimiçi veri toplama programı olan OpenSesame ile oluşturulmuştur. Katılımcılara oturum linki gönderilmiş ve yanıtlar JATOS programı ile kayıt altına alınmıştır.

3.3.3 Hikaye görevi

Hikaye görevi, Walker ve Lombrozo'nun (2017) çalışmasında kullandıkları hikayeleri Türkçe'ye çevrilerek uyarlanan iki resimli hikayeden oluşmaktadır. Her iki hikayede de tanıdık ve gündelik aktivitelerle uğraşan insan kahramanlar tasvir edilmiştir. Hikayelerin uzunlukları ve süresi eşit olup, her ikisinde de anlatılmak istenen bir ders vardır. Bu hikayeler "Kendinden farklı olan insanlara iyi davranmak gerekir." ve "Herkes bir şekilde birilerine yardım edebilir." derslerinden oluşmaktadır. Hikayeler, PowerPoint sunusu halinde katılımcılara sunulmuştur ve araştırmacı tarafından canlı bir şekilde Blackboard uygulaması yoluyla aktarılmıştır (Görsellerle birlikte hikayeler için Ek-5).

3.3.4 Açıklama soruları

Her hikayenin ortasında ve sonunda Walker ve Lomrobzo'nun (2017) deneysel çalışmasındaki fark yaratan açıklama koşulu (explain condition) doğrultusunda katılımcılara açıklama üretmelerini gerektiren "Neden?" soru kipi ile ikişer soru sorulmuştur.

Hikayenin ortasındaki soru, çocukların hikayeyi anlatıldığı yere kadar doğru bir şekilde takip etme ve ifade edebilmesine odaklanır. Örneğin; Uzunca Kasabası hikayesinin ortasında sorulan "Mert neden üzgündü?" sorusuna verilen yanıtlar ders odaklı (Ör. "Ona güldükleri için üzgündü.") veya yüzeysel/alakasız (Ör."Kısa olduğu için.") olarak değerlendirilmiştir.

Hikayenin sonunda soru, çocukların hikaye sonunda hikayedeki olayı ve dersi nasıl değerlendirdiğine odaklanır. Örneğin; Uzunca Kabası hikayesinin sonunda sorulan "Kasabadaki insanlar neden Mert ile oynamaya karar verdiler?" soruya verilen yanıtlar ders odaklı (Ör. "Çünkü onun kısa olması önemli değildi.") ve yüzeysel/alakasız (Ör. "Çünkü o iyi bir insan diye.") olarak belirlenmiştir (Ek-5).

Açıklamaların nitelik açısından değerlendirilebilmesi için ders odaklı nitelikli açıklamalar "1", hikayedeki durumları betimleyen yüzeysel ve alakasız açıklamalar "2" ve herhangi bir açıklama olmaması durumu "0" puan olarak belirlenmiştir.

3.3.5 Bellek soruları

Katılımcılara hikayeleri dinledikten sonra "evet" ve "hayır" cevaplarından oluşan hikayedeki durumlarla ve olaylarla ilgili 8 tane bellek sorusu sorulmuştur. Bu sorular hikayeleri yeterince takip edip etmediklerini ölçebilmek adına kontrol amaçlı kullanılmıştır (Ek-6).

3.3.6 Açık uçlu soru

Bu soruda çocukların hikayedeki dersi anlayıp anlamadıklarını ölçebilmek adına bir seçenek olmadan açık uçlu bir şekilde şu soru sorulmuştur*:* "Hadi şimdi hikaye hakkında düşünelim. Diyelim ki sen okulda bu hikayeyi bir arkadaşına anlattın. Arkadaşın da sana

bu hikayeden ne öğrendiğini sordu. Ona ne cevap verirdin? Bu hikayede öğrendiğimiz en önemli şey neydi?"

Verilen yanıtların kodlaması; ders temelli cevaplar (Ör. "Uzun ve kısa olmanın önemi yoktur, yine de beraber oynayabiliriz.") için "1", içerik temelli/alakasız cevaplar (Ör. "Kitap, oyun ve kitap") için "2" ve herhangi bir yanıt olmaması durumu (Ör. "Bilmiyorum.") için "0" olarak yapılmıştır (Ek-6).

3.3.7 Kısa hikaye soruları

Bu aşamada çocukların hikayeden anladıkları dersi yeni bağlamlarda tanıma becerilerini değerlendirmek için anlatılan kısa hikaye çiftleri arasından seçim yapmaları istenmiştir. Her kısa hikaye 3 resimli karttan oluşmaktadır. İki çift kısa hikaye görevi vardır.

İlk çiftte (ders temelli), sunulan seçeneklerin ikisi de içerik olarak ana hikayeden farklı fakat biri çıkarılacak ders bakımından ana hikayeyle ortak iken, diğeri farklı bir dersi içermektedir. Şekil 3'te "Uzunca Kasabası" hikayesi için ders temelli kısa hikaye örnekleri bulunmaktadır.

Farklı İçerik, Aynı Ders	Farklı İçerik, Farklı Ders
"Selin tiyatro oyununda yönetmenlik yapıyordu ancak sadece yeşil gözlü arkadaşlarının onunla oynamasını istiyordu. Sahra bu oyunda rol almak istiyordu ama Selin Sahra'nın kahverengi gözleri olduğu için hayır dedi. Sahra gerçekten çok üzüldü. Ama arkadaşı Berk ona oyundaki kendi bölümünü verdi çünkü onun kahverengi gözlü olması önemli değildi, o hala Berk'in arkadaşıydı."	"Selin, Sahra ve Berk bir tiyatro oyununda oynuyorlardı. Bir gün, Berk oyun provası için evden sandviç getirdi ve bir tane de Selin'e verdi. Sahra da sandviçlerden birini yemek istediğini söyledi ve Berk sandviçlerinden birini Sahra ile paylaştı. Sandviçler çok lezzetliydi ve Berk sandviçini Sahra'ya ile paylaştığı için çok iyi hissetti."

Şekil 3. Ders Temelli Kısa Hikaye Örnekleri

İkinci çiftte (çelişki temelli), sunulan seçeneklerin biri ana hikayeyle aynı içeriğe sahip ancak farklı bir derse sahipken; diğeri farklı bir içerikte ancak ana hikayeyle aynı dersi vermektedir. Şekil 4'de "Uzunca Kasabası" hikayesi için çelişki temelli kısa hikayeler bulunmaktadır.

Her iki hikaye de okunduktan sonra katılımcıya "Dinlediğin bu iki hikayeden hangisi ana hikaye daha çok benziyordu?" sorusu sorulmuştur. Kısa hikaye sorularında doğru seçimler "1", yanlış seçimler "0" olarak belirlenmiştir (Görsellerle birlikte uyaran setinin tamamı için bakınız Ek-6).

Farklı İçerik, Aynı Ders	Aynı İçerik, Farklı Ders
"Jale diğer insanlardan farklıydı çünkü ayakları üzerinden yürümek yerine elleri üzerinde yürüyordu. Diğer çocuklar okulda Jale ile yürümüyorlardı çünkü elleri üzerinde yürümesini çok tuhaf buluyorlardı. Jale bu duruma çok üzülüyordu. Bir gün, çocuklardan biri ona okulda beraber yürüyebileceklerini söyledi, onun farklı yürümesi önemli değildi. Jale okulda onlarla birlikte yürümeye başladı ve çok iyi arkadaş oldular."	"Bir gün, uzun insanlar beraber oyun oynuyordu ve kısa bir insan olan Mert onlarla oynamak istediğini söyledi. İlk başta ona güldüler ve Mert çok üzgün hissetti. Sonra uzun insanlardan biri bacağını incitti ve Mert ona yardım etti ve Mert'in uzun insana yardım etmesi çok iyi bir davranıştı."

Şekil 4. Çelişki Temelli Kısa Hikaye Örnekleri

3.3.8 Tema seçimi

Bu görevde, katılımcılara iki seçenek sunulup hangisinin hikayeyi daha iyi tanımladığına yanıt vermeleri istenmektedir. Bu iki seçenek birer hayvan figürü yardımı ile şu şekilde sunulmaktadır: "Diyelim ki ben bu hikayeyi file ve kaplumbağaya da anlattım. Şimdi onlar bize bu hikayeden ne öğrendiklerini söyleyecekler, senden de hangisinin daha doğru söylediğini bulmanı isteyeceğim." Ders temelli ifadeyi seçen çocuklar "1", yüzeysel ifadeyi seçen çocuklar "0" puan almıştır (Görsellerle birlikte uyaran setinin tamamı için bakınız Ek-6).

3.3.9 Genelleme görevi

Bu görevde katılımcıya ana hikayedeki dersle ilgili farklı içerikte ve günlük hayattan seçilmiş bir problem durumu verilip hikayenin sonunda sorulan soruyu cevaplamaları istenmektedir. Örneğin; Uzunca Kasabası hikayesindeki genelleme görevindeki durum şu şekildedir. ”Diyelim benim Rex adında bir köpeğim var. Rex küçük cins bir köpek. Yaşadığım yerde de bir köpek parkı yapıldı. Bugün Rex’i oraya götürdüğümde gördüm ki oradaki bütün köpekler ve Kangal cinsi. Köpek parkındaki diğer insanlar bana Rex’in oraya girmesinin uygun olmadığını söylediler. Sence köpek parkındaki insanlar ne yapmalıydı?” Verilen yanıtların kodlaması; ders temelli cevaplar için “1”, içerik temelli/alakasız cevaplar için “2” ve herhangi bir yanıt olmaması durumu için “0” olarak yapılmıştır (Görsellerle birlikte uyaran setinin tamamı için bakınız Ek-6).

3.4 Verilerin Çözümlenmesi ve Yorumlanması

3.4.1 İşlem

Bu çalışma çevrimiçi platformda ve iki oturumda gerçekleşmiştir. İlk olarak katılımcıların ailelerinden çalışma onamı ve demografik bilgiler alınmış ve ardından onlar için uygun olan gün ve saat belirlenip randevu oluşturulmuştur. Çalışmanın öncesinde aileler ve çocuklarla tanışılmış, her oturum için oturumda ne yapılacağına dair çalışma yönergesi aktarılmıştır. Ailelerden çalışma sırasında teknik bir aksaklık olması durumuna karşı odada olması ancak arkada yalnızca gözlemci olarak bulunmaları söylenmiştir. Yanıtların kodlanabilmesi ve transkripsiyon işlemleri için çalışmanın kayıt altına alınacağı bilgisi aileye verilmiş ve onayları alındıktan sonra oturumlar başlatılmıştır. Görevler sırasında çocukların yanıtları hem sözel olarak alınmış, hem de Blackboard uygulamasında yer alan parmak işaretine tıklayarak ekranda göstermeleri istenmiştir.

İlk oturumda çocuklara öğrenmeleri gereken bir dersi olan “Uzunca Kasabası” ve “Kahraman Ali” resimli hikayeleri sırayla dinletilmiş ve her hikayeyi takiben yukarıda ayrıntısı verilmiş olan sorular sorulmuştur. Sıra etkisini önlemek amacıyla hikayeler rastgele ve karışık sırayla katılımcılara okunmuştur. İlk oturum yaklaşık 30 dakika sürmüştür.

İkinci oturumda ise çocuklara 15 soru ve 10 kontrol sorudan oluşan "Çocuklar için Zihin Kuramı Test Bataryası" ve 2 alıştırma 12 denemeden oluşan analojik düşünme görevi uygulanmıştır. Sıra etkisini önlemek için zihin kuramı ve analojik düşünme görevleri çocuklara rastgele karışık sırayla verilmiştir. İkinci oturum yaklaşık 25-30 sürmüştür. Her iki oturumu da tamamlayan çocukların adına hazırlanmış katılım belgeleri ailelerine e-posta yoluyla gönderilmiştir (Örnek katılım belgesi için bakınız Ek-7).

4. BULGULAR VE TARTIŞMA

4.1 Bulgular

Bulgular bölümünde araştırmanın değişkenlerine ait betimsel analiz sonuçlarına, korelasyon ve regresyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

4.1.2 Verilerin analizi

Bu çalışmada verilerin analizi için IBM SPSS 20 İstatistik programı kullanılmıştır. İlk olarak sosyo-demografik özelliklerin betimsel analizleri, ardından zihin kuramı test bataryası, analojik düşünme görevleri, açıklama sorularına verilen yanıtlar ve hikayelerle ilgili sorulan sorulara yanıtların betimsel analizleri yüzde, frekans, ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Zihin Kuramı becerisi ve alt boyutları, analojik düşünme becerisi ve alt boyutları, açıklama üretme becerisi ve hikayedeki dersi anlama becerisi arasındaki ilişkiye bakmak adına Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. Yordayıcı değişkenlerin yordanan değişkene etkisini yaş kontrolünde incelemek adına hiyerarşik regresyon analizi kullanılmıştır. Son olarak aracılık etkisini test etmek için Baron ve Kenny'nin (1986) adımları takip edilerek regresyon analizi yapılmıştır.

4.1.2.1 Transkripsiyon/Kodlama

Trankripsyon işlemi Walker ve Lombrozo'nun çalışmasındaki gibi ana fikir sorusu ve genelleme soruları için ders temelli "1" ve yüzelsel/alakasız "0" olarak kodlanmıştır. Ek olarak açıklama sorularında nitelikli açıklamalar "1", niteliksiz açıklamalar "2" ve açıklama olmaması durumu "0" olarak kodlamıştır.

Transkripsiyonu yapılan ifadeler; araştırmacı ve beş ayrı kör kodlayıcı tarafından ayrı ayrı kodlanmıştır. Yapılan kodlama sonucunda, kodlayıcılar arasındaki güvenirlilik katsayıları her iki hikaye ve hikayedeki sorular için ayrı ayrı hesaplanmıştır. Yapılan güvenirlilik analiz sonucunda Uzunca Kasabası hikayesindeki en düşük Cronbach Alfa değeri .96, Kahraman Ali hikayesindeki en düşük Cronbach Alfa değeri .94 olarak bulunmuştur.

4.1.2.2 Çalışmadaki değişkenlere ilişkin betimsel analizler

4.1.2.2.1 Sosyo-demografik özelliklerin betimsel değerlendirilmesi

Araştırmaya katılan çocukların %53,2'si kız, %46,8'i erkektir. Çalışmaya katılan çocukların %44,7'si 4, %21,3'ü 5 ve %34'ü 6 yaşındadır (*Ort* = 4,8, *S.S* = ,89, *min* = 4, *maks* = 6). Çocukları aylarına bakıldığında en küçük çocuk 48, en büyük çocuk 78 aylıktır (*Ort* = 63,19, *S.S* = 10,63, *Aralık* = 3). Katılan çocukların neredeyse yarısı 4 yaşında olduğu için analizler ay bazında yapılmıştır. Doğum zamanlarına bakıldığında; çocukların %97,9'u normal zamanında ve %72,3'ü 3-4 kilo arasında arasında doğmuştur. Çalışmaya katılan çocukların %57,4'ü tek çocuktur. Kardeşi olanlar için ise %10,6'sı en büyük çocuk, %25,5'i en küçük çocuk ve %6,4'ü ortanca çocuktur (Tablo 1).

Tablo 1. Demografik Bilgilerin Frekans ve Yüzde Değerleri

		n *(N=47)*	%
Cinsiyet			
	Kız	25	54,1
	Erkek	22	45,9
Yaş			
	4	22	46,8
	5	9	19,2
	6	16	34
Doğum Haftası			
	37.hafta ve sonrası	46	97,9
	37.haftadan önce	1	2,1
Doğum kilosu			
	2-3 kg arası	11	23,4
	3-4 kg arası	34	72,3
	4-5 kg arası	2	4,3
Kaçıncı çocuk			
	Tek çocuk	27	57,4
	En büyük çocuk	5	10,6
	Ortanca çocuk	3	6,4
	En küçük çocuk	12	25,5

Anne-babalara dair özelliklere bakıldığında; ailelerin %91,5 oranında Türk olduğu görülmektedir. Annelerin eğitim seviyesine bakıldığında %53,2'sinin üniversite mezunu, %27,7'sinin ise uzmanlık derecesinin olduğu görülmektedir. Babaların eğitim seviyesine bakıldığında, %40,4'ünün uzmanlık derecesi vardır ve %34'ü üniversite mezunudur. Annelerin çalışma durumlarına bakıldığında; tam zamanlı çalışan anneler %48,9 oranındadır. Babanın çalışma durumuna bakıldığında; tam zamanlı çalışan babalar %78,7 oranındadır. Ailelerin toplam aylık gelirlerine bakıldığında ise; %25,5'inin aylık geliri 17 bin lira ve üzerindedir. %31,9'unun geliri 10-17 bin lira, %25,5'inin geliri 5-10 bin lira ve %17,1'inin geliri 2,5-5 bin lira arasındadır. Sonuçlara göre; çalışmaya katılan çocukların büyük bir çoğunluğu orta ve üst sosyo-ekonomik seviyedeki ailelerin çocuklarıdır (Tablo 2).

Tablo 2. Anne-Baba Bilgileri Frekans ve Yüzde Analiz Tablosu

	n *(N=47)*	%
Aile Etnik Kökeni		
Türk	43	91,5
Diğer	4	8,5
Anne Eğitim Seviyesi		
Uzmanlık Derecesi	13	27,7
Üniversite Mezunu	25	53,2
Yüksekokul veya Lise Mezunu	6	12,8
Ortaokul veya İlkokul mezunu	3	6,4
Baba Eğitim Seviyesi		
Uzmanlık Derecesi	19	40,4
Üniversite Mezunu	16	34
Yüksekokul veya Lise Mezunu	8	17
Ortaokul veya İlkokul mezunu	3	6,4
Okuma-yazma bilmiyor	1	2,1
Anne İş Durumu		
Tam zamanlı	23	48,9
Yarı zamanlı	4	8,5
Serbest Meslek	3	6,4
Öğrenci	2	4,3
Evde çocuk bakan ebeveyn	9	19,1
Çalışmıyor	6	12,8
Baba İş Durumu		
Tam zamanlı	37	78,7
Yarı zamanlı	1	2,1

	Serbest Meslek	8	17
	Emekli	1	2,1
Aylık Gelir			
	17 bin ve üstü	12	25,5
	10-17 bin	15	31,9
	5-10 bin	12	25,5
	2,5-5 bin	8	17,1

Son olarak ev-okul ortamına dair özelliklere bakıldığında; çalışmaya katılan çocukların %59,6'sına anne ve baba ortak bakım, %25,5'ine annesi bakım vermektedir. Çalışmaya katılan çocukların %85,1'i anaokulu eğitimi almaktadır/almıştır. Çocukların teknoloji kullanım durumlarına bakıldığında; %93,6'sı teknolojik alet kullanmaktadır. Teknolojik alet kullanım sürelerine bakıldığında ise; çocukların %23,4'ü günde 1 saatten az ve %46,8'i 1-2 saat aralığında teknolojik alet kullanmaktadır (Tablo 3).

Tablo 3. Ev-Okul Ortamına Dair Frekans ve Yüzde Analiz Tablosu

		n *(N=47)*	%
Bakım veren kişi			
	Anne	12	25,5
	Anne ve Baba	28	59,6
	Anne ve ev dışı bakım	2	4,3
	Anne ve ev içi bakım	2	4,3
	Ev dışı bakım	2	4,3
Anaokulu Eğitimi			
	Var	40	85,1
	Yok	7	14,9
Teknolojik Alet Kullanımı			
	Var	44	93,6
	Yok	3	6,4
Teknolojik Alet Kullanım Süresi			
	1 saatten az	10	23,4
	1-2 saat	22	46,8
	2-4 saat	13	27,7
	4-8 saat	1	2,1

4.1.2.2.2 Zihin kuramı becerilerinin betimsel değerlendirmesi

Zihin kuramı Test Bataryası sorularına verilen yanıtların toplam puanına bakıldığında, kontrol soruları ile beraber 24 soru üzerinden çocukların performansında yüksek bir başarı görülmektedir (*Ort* = 19,21, *S.S*= 2,82, *min* = 12, *maks* = 24). Bağımsız gruplar t-testi sonuçlarına göre cinsiyete bağlı olarak ise kız ve erkek çocuklarının başarılarında anlamlı bir fark yoktur ($p > .05$). Kontrol soruları ve Test sorularına verilen yanıtların detaylı frekans ve yüzde değerlendirmesi Tablo 4'te gösterilmiştir.

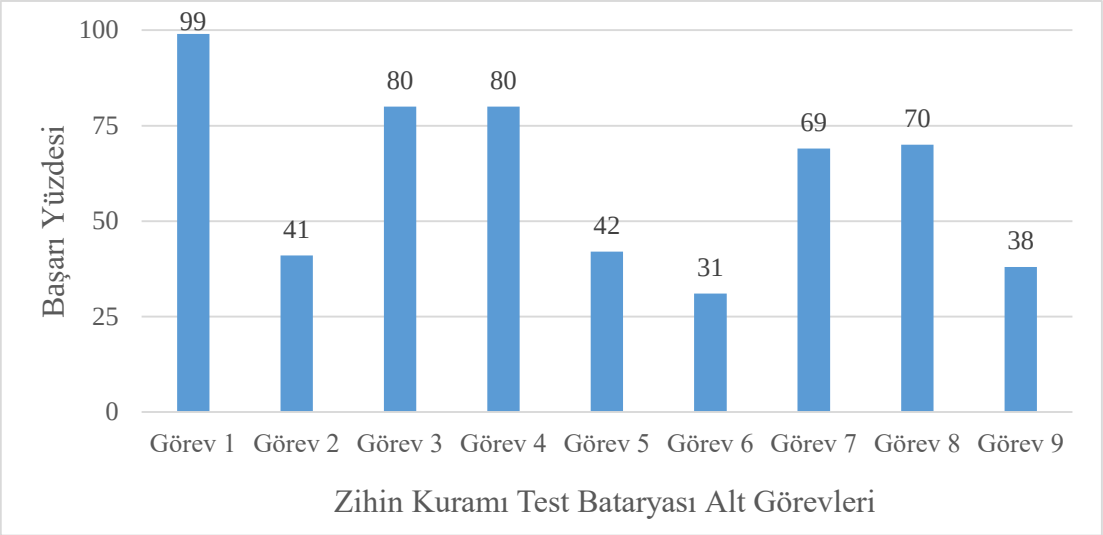
Tablo 4. Zihin Kuramı Test Bataryası Alt Boyutlarının Yüzde ve Frekans Değerlendirmesi

		n *(N=47)*	%
Görev-1			
	Soru1	47	100
	Soru2	47	100
	Soru3	47	100
	Soru4	46	97,9
Görev-2			
	Soru1	12	25,5
	Soru2	27	57,4
Görev-3			
	KS1	47	100
	Soru1	38	80,9
Görev-4			
	Soru1	38	80,9
Görev-5			
	Soru 1	20	42,6
Görev-6			
	KS1	39	83
	KS2	43	91,5
	Soru1	15	31,9
Görev-7			
	KS1	47	100
	KS2	31	68,1
	Soru1	40	85,1
	KS3	39	83
	Soru2	25	53,2
	Soru3	31	66

Görev-8			
	KS1	35	74,5
	KS2	37	78,7
	KS3	38	80,9
	KS4	37	78,7
	Soru1	32	68,1
Görev-9			
	KS1	26	55,3
	Soru1	18	38,3

*Not.*Görev-1:Farklı duyguları tanıma yeterliliği; Görev-2: Bir algıya dayalı görüş değerlendirmesi; Görev-3: Bir isteğe dayalı bir duyguyu tahmin etme; Görev-4: Bir algıya dayalı inancı tahmin etme; Görev-5: Algıya dayalı eylemi tahmin etme yeterliliği; Görev-6: Yanlış inanç testi; Görev-7:İnanç ve gerçekliğe dayalı duygu ve ikinci dereceden yanlış duygunun değerlendirilmesi; Görev-8:Mesaj-istek farkı; Görev-9: İkinci dereceden bir yanlış inanç görevi; KS: Kontrol sorusu

Test sorularına bakıldığında; 15 soru üzerinden bir değerlendirme yapılmıştır. (*Ort* = 10,27, *S.S* = 1,82, *min* = 5, *maks* = 14) En yüksek başarının %99,7 olarak ve alanyazın ile tutarlı şekilde 1. Görev olan farklı duyguları tanıma yeterliliği (A) olduğu, en düşük başarının ise %27,6 olarak 6. Görev olan yanlış inanç testinde (F) olduğu görülmektedir (Şekil 5) (Hutchins, Prelock ve Chance, 2008). Beklenilenin aksine ikinci görev olan "bir görüş alanı değerlendirmesi"'ndeki başarı oranı %41 bulunmuştur. Son olarak; başarının daha düşük olması beklenen mesaj istek farkı görevinde başarı %70 ve inanç ve gerçekliğe dayalı duygu ve ikinci dereceden yanlış duygunun değerlendirilmesi görevininde ise başarı %69 bulunmuştur. Zihin kuramı alt boyutları; cinsiyet açısından değerlendirildiğinde anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > .05$).



Şekil 5. Zihin Kuramı Test Bataryası Alt Görevleri

4.1.2.2.3 Analojik düşünme becerisinin betimsel değerlendirmesi

Analojik düşünme görevindeki yanıtlara bakıldığında; doğru yanıtı seçme oranının %62,8, anlamsal çeldiriciyi seçme oranı %33 ve yanlış yanıtlardan birini seçme oranı %4,3 olarak bulunmuştur Yaş ile analojik düşünme arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur (r = .30; p < .05). Bağımsız gruplar t testi sonucuna göre ise cinsiyete bağlı bir fark bulunmamıştır (p > .05). Düşük ve yüksek ilişki sorularına verilen yanıtlarda bağımsız gruplar t-testine göre anlamlı fark bulunmuştur [$t_{(562)}$ = 4,613; p < .05]. Beklenen şekilde yüksek ilişki sorularına verilen doğru yanıt sayısı (%75,9), düşük ilişki sorularına verilen doğru yanıt sayısından (%49,6) daha fazladır.

4.1.2.2.4 Açıklama üretme becerisinin betimsel değerlendirmesi

Hikayelerin ortasında ve sonunda sorulan sorulara üretilen açıklamalar, 3 kategoride kodlanmıştır. Hikayedeki durumla ilgili sorulan soru bağlamında üretilen isabetli açıklamalar için nitelikli açıklama, yüzeysel ve alakasız açıklamalar için niteliksiz açıklama ve herhangi bir açıklama üretme olmadığı durumlar için açıklama yok olarak kodlama yapılmıştır. Kodlama sonucunda ortaya çıkan yüzde ve frekanslar Tablo 5'te gösterilmiştir.

"Uzunca Kasabası" hikayesinin ortasında sorulan soruya çocukların %67,4'ü nitelikli açıklama, sonunda sorulan soruya ise çocukların %32,6'sı nitelikli açıklama, %56,5'i

niteliksiz açıklama yapmıştır. %10,9'u herhangi bir açıklama üretmemiştir. "Kahraman Ali" hikayesinin ortasında sorulan soruya örneklem grubunun %43,5'i, sonunda sorulan soruya çocukların %50'si nitelikli açıklama üretmiştir.

Tablo 5. Açıklama Üretme Sorularına Verilen Nitelikli ve Niteliksiz Yanıtların Yüzde ve Frekans Değerlendirmesi

	Uzunca Kasabası		Kahraman Ali	
	n *(N=47)*	%	n *(N=47)*	%
Hikaye Ortasındaki Soru				
Nitelikli Açıklama	31	67,4	20	43,5
Niteliksiz Açıklama	11	23,9	21	45,7
Açıklama Yok	4	8,7	5	10,9
Hikaye Sonundaki Soru				
Nitelikli Açıklama	15	32,6	23	50
Niteliksiz Açıklama	26	56,5	21	45,7
Açıklama Yok	5	10,9	2	4,3

Analizlere sokulmak üzere; hikayeyle ilgili sorulan soruya yanıt olarak üretilen isabetli açıklamalar nitelikli olarak değerlendirilip "1", yüzeysel ve alakasız açıklamalar (niteliksiz açıklama) ve herhangi bir açıklama üretmediği durumlar ise açıklama yok olarak değerlendirilip "0" puan verilmiştir. Katılımcının hikayeyi doğru bir şekilde takip edebilmeye odaklanan hikaye ortasındaki sorudaki nitelikli açıklamalar (*Ort* = 1,18) katılımcının hikaye bittiğinde hikayede yaşanan durumla ilgili nasıl bir açıklama ürettiğine odaklanan hikaye sonunda sorulan soruya verilen nitelikli açıklamalardan (*Ort* = 0,8) daha fazladır. Ancak bağımlı gruplar t testi sonuçlarına göre katılımcıların hikaye ortasında ve hikaye sonunda yaptıkları açıklamalar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır [$t_{(46)} = 1,92$; $p > .05$].

Uzunca Kasabası ve Kahraman Ali hikayelerinin ortasında ve sonunda sorulan sorulara verilen yanıtlar bağımlı gruplar t testi ile karşılaştırılmıştır. Sonuçlara bakıldığında; Uzunca Kasabası hikayesinin ortasında sorulan soruya verilen açıklamalar ile Kahraman Ali hikayesinin ortasında sorulan soruya verilen açıklamalar arasında anlamlı bir fark

bulunmamıştır [$t_{(44)} = -1{,}30$; $p > .05$]. Ancak hikaye sonunda üretilen açıklamalarda iki hikayede anlamlı bir fark vardır [$t_{(44)} = -4{,}56$; $p < .001$]

Hikayelerde hikaye sonunda üretilen nitelikli açıklamaların her ne kadar hikaye süreleri ve görevlerin yapısı denk olsa da; derslerin her iki hikayede değişmesinden dolayı farklılaşmış olabileceği çıkarımı yapılmıştır.

4.1.2.2.5 Hikayedeki dersi anlamaya yönelik soruların betimsel değerlendirmesi

Hikayeleri anlama ve genellemeye yönelik sorulardan iki açık uçlu soru olan ana fikir ve genelleme sorularınına kodlaması 3 kategoride yapılmıştır. Hikayedeki dersle alakalı olan yanıtlar için "1", yüzeysel/betimsel/alakasız yanıtların için "2" ve herhangi bir yanıt olmaması durumunda çocuklar "0" puan almışlardır. Çocukların her iki hikayedeki farklı türde olan sorulara verdikleri yanıtların frekans ve yüzde değerlendirmesi Tablo 6'da belirtilmiştir.

Tablo 6. Hikayelerdeki sorulara verilen yanıtların frekans ve yüzde analiz tablosu

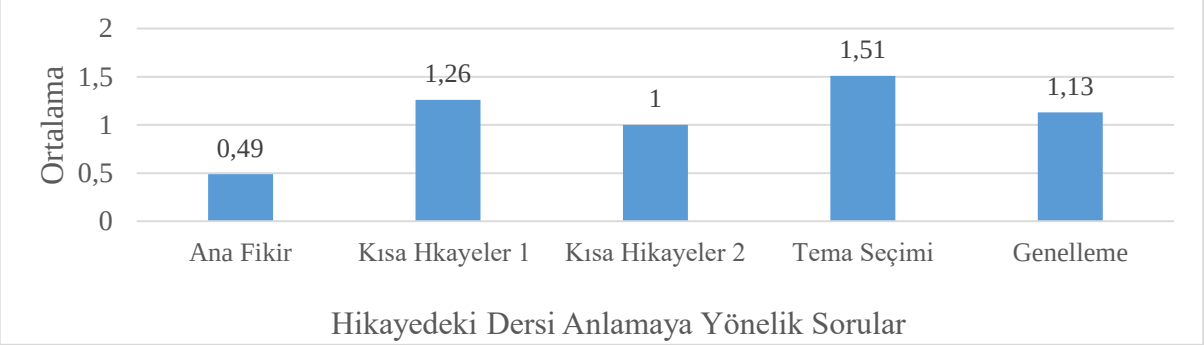
	Uzunca Kasabası		Kahraman Ali	
	n *(N=47)*	%	n *(N=47)*	%
Ana Fikir				
Dersle Alakalı	13	28,9	10	21,3
Yüzeysel/Alakasız	21	24,4	23	48,9
Yanıt Yok	11	46,7	14	29,8
Toplam	45		47	
Kısa Hikayeler 1				
Doğru	31	66	28	59,6
Yanlış	16	34	19	40,4
Toplam	47		47	
Kısa Hikayeler 2				
Doğru	21	44,7	26	55,3
Yanlış	26	55,3	21	44,7
Toplam	47		47	
Tema Seçimi				
Doğru	37	78,7	34	72,3
Yanlış	10	21,3	13	27,7
Toplam	47		47	

Genelleme				
Dersle Alakalı	24	65,2	29	63
Yüzeysel/ Alakasız	13	30,4	15	32,6
Yanıt Yok	8	4,3	2	4,3
Toplam	45		46	

Not. Kısa Hikayeler-1: Farklı hikaye aynı ders ve farklı hikaye farklı ders oluşan kısa hikaye çifti; Kısa Hikayeler-2: Aynı hikaye farklı ders ve farklı hikaye aynı dersten oluşan kısa hikaye çifti.

İlk olarak, kontrol değişken olarak ele alınan bellek sorularına verilen yanıtlara bakıldığında; Uzunca Kasabası hikayesi için sorulan 8 bellek sorusuna verilen ortalama yanıtlar (*Ort* = 5,78) ve Kahraman Ali hikayesindeki ortalama yanıtlar (*Ort* = 6,85) tutarlı ve yüksek bulunmuştur. Ana fikir ve genelleme soruları açık uçlu soru olup; ders odaklı (nitelikli) yanıtlar "1" puan, yüzeysel ve alakasız (niteliksiz) yanıtlar ve yanıt verilmemesi durumları "0" olarak analizlere sokulmuştur.

Her iki hikayedeki görevlerin toplam puanlarına göre bakıldığında; en yüksek başarının tema seçimi görevinde olduğu bulunmuştur (*Ort* = 1,51). Ardından iki farklı içerikte ve biri aynı dersi diğeri farklı bir dersi anlatan kısa hikaye çiftleri gelmektedir (*Ort* = 1,26). Onları takiben genelleme görevi (*Ort* = 1,13) gelmektedir. Başarı oranının en düşük olduğu görevler ise sırasıyla biri aynı içerik ancak farklı ders, diğeri farklı içerik ve aynı dersi anlatan kısa hikaye çiftleri görevi (*Ort* = 1,00) ve son olarak ana fikir görevidir (*Ort* = 0,49). Değerler Şekil 6'da gösterilmiştir.



Şekil 6. Hikayedeki Mesajı Anlamaya Yönelik Sorular

4.1.2.3 Çalışmada kullanılan değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesi

Bu bölümde çalışmadaki zihin kuramı becerisi, analojik düşünme becerisi, hikayedeki mesajı anlama ve açıklama üretme değişkenlerinin birbiriyle ilişkisi incelenmiştir.

Öncelikle normallik varsayımı testi için basıklık ve çarpıklık değerlerine bakılmıştır. Verinin normal dağılım gösterebilmesi için basıklık ve çarpıklık değerlerinin -1,5 ve +1,5 arasında olması beklenmektedir (Tabachnick and Fidell, 2013). Sonuçlara bakıldığında, değişkenlerin basıklık çarpıklık değerlerinin bu aralıkta olduğu, bu sebeple normal dağılım gösterdiği görülmektedir. Değerler Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7. Değişkenlere İlişkin Korelasyon Katsayıları

Değişkenler	Basıklık	Çarpıklık
Zihin Kuramı	.296	.442
Görev-1	.-856	.681
Görev-2	.301	-1.189
Görev-3	-1.487	.539
Görev-4	-1.420	.651
Görev-5	.311	.-990
Görev-6	.347	.-1.419
Görev-7	.-771	.-440
Görev-8	.-802	.-1.419
Görev-9	.347	.-1.032
Analojik Düşünme	.-364	.-351
Düşük	.251	.-544
Yüksek	.-1,013	.629
Hikayeler Toplam	.245	.-240
Açıklama Toplam	.-784	.959
Ana Fikir	1.088	.-037
Kısa Hikaye 1	.-356	.-751
Kısa Hikaye 2	.000	.-037
Tema Seçimi	.-1,088	.-037
Genelleme	.-237	.-1,377
Açıklama Orta	.-193	.-1,342
Açıklama Son	.297	.-941

Not. Kısa Hikayeler-1: Farklı hikaye aynı ders ve farklı hikaye farklı ders oluşan kısa hikaye çifti; Kısa Hikayeler-2: Aynı hikaye farklı ders ve farklı hikaye aynı dersten oluşan kısa hikaye çifti.Görev-1:Farklı duyguları tanıma yeterliliği; Görev-2: Bir algıya dayalı görüş değerlendirmesi; Görev-3: Bir isteğe dayalı bir duyguyu tahmin etme; Görev-4: Bir algıya dayalı inancı tahmin etme; Görev-5: Algıya dayalı eylemi tahmin etme yeterliliği; Görev-6: Yanlış inanç testi; Görev-7:İnanç ve gerçekliğe dayalı duygu ve ikinci derecedenyanlış duygunun değerlendirilmesi; Görev-8:Mesaj-istek farkı; Görev-9: İkinci dereceden bir yanlış inanç görevi

İlk olarak yaş ile diğer değişkenler arasındaki ilişkiye bakıldığında; zihin kuramı (r = .43; p < .01) ve analojik düşünme (r = .30; p < .05) ile yaş arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Yaş ile hikaye toplam puanları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur (r = .41; p < .01) Hikayeyle ilgili alt görevlerden ana fikir (r = .51; p < .01) ve tema seçimi görevi (r = .34; p < 01) ile yaş arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Son olarak yaş ile açıklama soruları toplam puanı (r = .55; p < .01), hikaye ortasında sorulan açıklama sorusuna verilen nitelikli yanıtlar (r = .31; p < .05) hikaye sonunda sorulan açıklama sorusuna verilen yanıtlar (r = .47; p < .01) arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur.

İkinci olarak zihin kuramının değişkenler arasındaki ilişkiye bakıldığında; zihin kuramı ve hikaye toplam puanları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur (r = .36; p < .05). Zihin Kuramı ve hikaye alt görevlerine bakıldığında ise; ana fikir (r = .33; p < .05) ve kısa hikaye-1 (r = .32; p < .05) görevleriyle orta düzeyde ve pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur. Zihin kuramı ve açıklama toplam puanları arasında bir ilişki bulunmamıştır (p > .05). Ancak hikayenin sonunda sorulan soruya üretilen nitelikli açıklamalar ile zihin kuramı becerisi arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur (r = .39; p < .01).

Zihin kuramı test bataryasının alt boyutları ile hikayedeki dersi anlama ve açıklama üretme arasındaki ilişki incelendiğinde; inanç ve gerçekliğe dayalı duygu ve ikinci dereceden yanlış duygunun değerlendirilmesi (Görev-7) alt boyutu ile hikayedeki dersi anlamaya yönelik soruların toplam puanı arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur (r = .31; p < .05). Aynı zamanda ana fikir sorusuna verilen yanıtlar (r = .31; p < .05) ve tema seçimi sorusuna verilen yanıtlar (r = . 34; p < .05) ile arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişkisi vardır. Aynı alt boyut ile (Görev-7), hikayenin sonunda sorulan soruya üretilen nitelikli açıklamalar ile (r = .44;.p < .05) pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişkisi bulunmuştur. Diğer alt boyutların açıklama üretme ve hikayedeki dersi anlama ile arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır (p > .05).

Üçüncü olarak analojik düşünmenin diğer değişkenlerle ilişkisine bakıldığında; analojik düşünmenin ne hikaye toplam puanları arasında ne hikayedeki görevlerle ayrı ayrı olarak

anlamlı bir ilişkisi bulunmamıştır ($p > .05$). Ancak açıklama toplam puanları ve analojik düşünme becerisi arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur ($r = .38$; $p < .05$). Ayrıca analojik düşünme ve hikayenin sonunda sorulan soruya üretilen nitelikli açıklamalar arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur. ($r = .46$; $p < .05$)

Analojik düşünmenin iki alt boyutu olan düşük ve yüksek ilişkili analojik düşünme soruları ve diğer değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemek adına Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Düşük ilişkili analojik düşünme sorularına verilen yanıtlar ile yalnızca zihin kuramı alt boyutlarından olan "inanç ve gerçekliğe dayalı duygu ve ikinci dereceden yanlış duygunun değerlendirilmesi" (Görev-7) arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur ($r = .33$; $p < .01$) Yüksek ilişkili analojik düşünme sorularına verilen yanıtlar ile yaş arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur ($r = .42$; $p < .01$) Aynı zamanda yüksek ilişkili analojik düşünme sorularına verilen yanıtlar ile zihin kuramı toplam puanları ($r = .51$; $p < .01$), zihin kuramı alt görevlerinden "inanç ve gerçekliğe dayalı duygu ve ikinci dereceden yanlış duygunun değerlendirilmesi" ($r = .53$; $p < .01$) ve "mesaj-istek farklı" ($r = .35$; $p < .05$) ile arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur.

İki yordayıcı değişken olan zihin kuramı ve analojik düşünme arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur ($r = .43$; $p < .01$). Yaş kontrol edildiğinde de; zihin kuramı ve analojik düşünme arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki vardır ($r = .35$; $p < .05$).

Açıklama toplam puanları ile hikaye toplam puanları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur ($r = .29$; $p < .05$). Açıklama toplam puanları ve hikaye alt görevlerinin ilişkisine bakıldığında ise; ana fikir sorusu ve açıklama toplam puanları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur ($r = .47$; $p < .01$).

Hikayenin sonunda sorulan soruya üretilen nitelikli açıklamalar ile hikaye toplam puanları arasında ise pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur ($r = .38$; $p < .01$). Hikaye sonundaki soruya verilen nitelikli açıklamalar ve hikaye alt görevlerine bakıldığında; ana fikir sorusu ($r = .32$; $p < .05$) ve tema seçimi sorusu ($r = .42$; $p < .01$) ile pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişkisi bulunmuştur. Hikayenin ortasında sorulan

soruya üretilen nitelikli açıklamalar ile yaş haricinde hiçbir değişken arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($p > .05$).

Hikayelerdeki alt görevlerin birbiriyle ilişkisine bakıldığında; ana fikir soruları ve ilk kısa hikaye çifti arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur ($r = .38$; $p < .01$). Ana fikir soruları ve tema seçimi soruları arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur. ($r = .33$; $p < .05$) İlk kısa hikaye çifti ve tema seçimi soruları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur ($r = .32$; $p < .05$). Korelasyon analizlerine dair sonuçlar Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8. Değişkenlere İlişkin Korelasyon Katsayıları

Değişkenler	1	2	2a	2b	2c	2d	2e	2f	2g	2h	2ı	3	3a	3b	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1.Yaş	1																						
2.Zihin Kuramı	.43**	1																					
2a.Görev-1	.-20	.-14	1																				
2b.Görev-2	.-05	.05	.16	1																			
2c.Görev-3	.24	.43**	.-07	.-18	1																		
2d.Görev-4	.-14	.34*	.-07	.10	.17	1																	
2e.Görev-5	.03	.03	.-17	.08	.-12	.20	1																
2f.Görev-6	.12	.14	.10	.15	.-13	.-01	.-03	1															
2g.Görev-7	.39**	.68**	.006	.03	.24	.-03	.-21	.06	1														
2h.Görev-8	.11	.30*	.21	.-09	.01	.-10	.-33*	.-11	.30*	1													
2ı.Görev-9	.00	.24	.-18	.-28	.05	.05	.03	.-16	.-16	.16	1												
3.Analojik Düşünme	.30*	.43**	.-02	.-04	.12	.-005	.-02	.05	.50**	.27	.20	1											
3a.Düşük	.11	.24	.08	.06	.-04	.-01	.-03	.10	.33*	.12	.81	.87**	1										
3b.Yüksek	.42**	.51**	.-16	.-16	.28	.04	.-002	.-04	.53**	.35*	.16	.79**	.40**	1									
4.Hikayeler Toplam	.41**	.36*	.-19	.01	.08	.03	.-05	.16	.31*	.15	.-06	.13	.16	.03	1								
5.Açıklama Toplam	.55**	.20	.-01	.-23	.06	.-09	.15	.09	.14	.11	.15	.38**	.29*	.34*	.29*	1							
6.Ana Fikir	.51**	.35*	.10	.-12	.27	.-04	.-11	.11	.31*	.15	.-05	.08	.03	.10	.64**	.47**	1						
7.Kısa Hikaye 1	.27	.27	.-16	.-04	.10	.10	.12	.01	.24	.19	.-10	.12	.04	.15	.61**	.24	.38**	1					
8.Kısa Hikaye 2	.02	.04	.-19	.11	.-07	.14	.00	.06	.-02	.-12	.-05	-14	.-01	.-26	.44**	-27	.08	.04	1				
9.Tema Seçimi	.34**	.21	.-10	.004	.12	.-03	.-14	.02	.34*	.-02	.-14	.06	.13	.-05	.59**	.24	.33*	.32*	.-04	1			
10.Genelleme	.06	.13	.-16	.07	.-12	.-05	.-03	.23	.04	.22	.15	.24	.23	.15	.52**	.16	.08	.05	.10	.11	1		
11.Açıklama Orta	.313*	.-08	.21	.-40**	.13	.-14	.15	.08	.-20	.-02	.23	.09	.08	.06	.04	.74**	.32*	.04	.-21	.-04	.00	1	
12.Açıklama Son	.478**	.39**	.-25	.09	.-05	.02	.05	.05	.44**	.20	.09	.46**	.34*	.43**	.38**	.67**	.36*	.28	-17	.45**	.24	.-01	1

Not. Kısa Hikayeler-1: Farklı hikaye aynı ders ve farklı hikaye farklı ders oluşan kısa hikaye çifti; Kısa Hikayeler-2: Aynı hikaye farklı ders ve farklı hikaye aynı dersten oluşan kısa hikaye çifti.Görev-1:Farklı duyguları tanıma yeterliliği; Görev-2: Bir algıya dayalı görüş değerlendirmesi; Görev-3: Bir isteğe dayalı bir duyguyu tahmin etme; Görev-4: Bir algıya dayalı inancı tahmin etme; Görev-5: Algıya dayalı eylemi tahmin etme yeterliliği; Görev-6: Yanlış inanç testi; Görev-7:İnanç ve gerçekliğe dayalı duygu ve ikinci dereceden
yanlış duygunun değerlendirilmesi; Görev-8:Mesaj-istek farkı; Görev-9: İkinci dereceden bir yanlış inanç görevi *p<.05, **p<.01

4.1.2.4 Hiyerarşik regresyon analizi sonuçları

Hikayedeki dersi anlamanın; yaş, zihin kuramı becerisi, analojik düşünme becerisi ve açıklama üretme becerisi tarafından ne kadar belirlendiğini test etmek üzere hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır. Sonuçlara göre; ilk basamak olarak yaş, ardından zihin kuramı ve analojik düşünme becerisi birlikte, son olarak açıklama üretme becerisi analize dahil edilmiştir.

Sonuçlara bakıldığında; ilk basamakta yaş değişkeninin regresyon modeline anlamlı bir katkıda bulunduğu ve tek başına toplam varyansın %17'sini açıkladığı görülmektedir [$F_{(1,45)} = 9{,}44$; $p < .01$]. İkinci basamakta zihin kuramı ve analojik düşünme modele eklendiğinde, hikayedeki dersi anlamada ilave olarak %4'lük varyansı açıklamaktadır ve R^2 değişimi anlamlıdır [$F_{(2,44)} = 3{,}97$; $p < .05$]. İkinci modelle birlikte toplam açıklanan varyans %21 olmuştur. Son ve üçüncü basamakta ise açıklama üretme becerisi modele eklendiğinde; hikayedeki dersi anlamadaki %4'lük ilave varyansı açıklamaktadır [$F_{(3,43)} = 3{,}64$; $p < .05$]. Bütün bağımsız değişkenler modele girdiği zaman, yaşın ($\beta = .24$; $p < .05$), zihin kuramının ($\beta = .22$; $p < .05$) ve açıklama üretmenin ($\beta = .25$; $p < 0.5$) hikayedeki dersi anlama üzerinde anlamlı etkisi olduğu bulunmuştur. Hikayedeki dersi anlamada toplam açıklanan varyans %25 oranındadır. Hiyerarşik regresyon sonuçları Tablo 9 'da verilmiştir.

Tablo 9. Yaş, Zihin Kuramı, Analojik Düşünme ve Açıklama Üretme Değişkenlerinin Hikayedeki Dersi Anlama Performansını Yordamasındaki Katkılarına Dair Hiyerarlik Regresyon Analizi Sonuçları

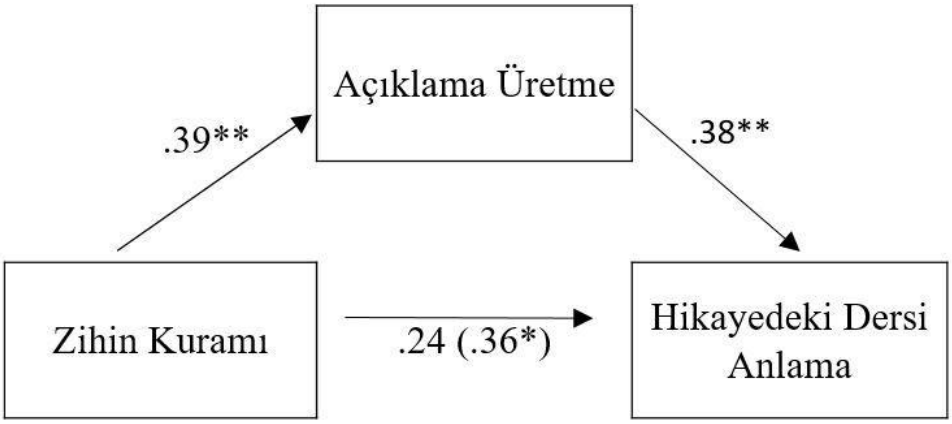
Değişkenler		R	R^2	Uyarlanmış R^2	R^2 Değişimi	ß	t	F
1.Aşama	Yaş					.41	3 ,07	
Model		.41	.17	.15	.17			**9,446****
2.Aşama	Yaş					.33	2,18	
	Zihin Kuramı					.24	1,54	
	Analojik Düşünme					.-07	.-49	
Model		.46	.21	.16	.04			**3,975***
3.Aşama	Yaş					.24	1,54	
	Zihin Kuramı					.22	1,39	
	Analojik Düşünme					.-15	.-99	
	Açıklama Üretme					.25	1,54	
Model		.50	.25	.18	.04			**3,674***

4.1.2.5 Aracılık analizi

Aracılık analizi için Baron ve Kenny'nin (1986) aracılık analizi adımları göre değerlendirme yapılmış ve detaylı bilgiler Tablo 10'da verilmiştir.

İlk adımda yordayıcı değişkenin yordanan değişken üzerinde bir etkiye sahip olup olmadığına bakıldığında; zihin kuramının hikayedeki dersi anlama üzerinde pozitif yönde anlamlı bir etkisi bulunmuştur (β = .36; p < .05). İkinci olarak; yordayıcı değişkenin aracı değişken üzerinde bir etkisinin olup olmadığına bakıldığında; zihin kuramı becerisinin açıklama üretme becerisi (M) üzerinde pozitif yönde ve anlamlı bir etkisi bulunmuştur (β = .39; p < .01) Üçüncü olarak; açıklama üretmenin (M), hikayedeki dersi anlama üzerinde pozitif yönde ve anlamlı bir etkisi bulunmuştur. (β = .38; p < .01) Son adımda ise; zihin

kuramı ve açıklama üretmenin hikayedeki dersi anlama üzerindeki birlikte etkisine bakıldığında; açıklama üretmenin hikayedeki dersi anlama üzerinde pozitif yönde ve anlamlı bir etkisi bulunurken (β = .28 p < .05) zihin kuramının hikayedeki mesajı anlama üzerindeki anlamlı bir etkisi bulunmamıştır (p > .05). Açıklama üretme (aracı değişken) modele girdiği zaman, zihin kuramının hikayedeki dersi anlama üzerindeki etkisi β =.36 değerinden β = .24 (p = .100) değerine düşerek istatistiksel olarak anlamını yitirmektedir. Sonuç olarak; açıklama üretmenin zihin kuramı'nın hikayedeki mesajı anlama üzerindeki etkisinde tam aracı bir rol üstlendiği görülmektedir (Şekil 7).



Şekil 7. Aracılık Modeli

Tablo 10. Aracılık Değerlendirmesi için Regresyon Analizi Sonuçları

Adımlar	Regresyon Katsayıları *B*	*SH*	*ß*	Model İstatistikleri
1.Adım				
Zihin Kuramı	.398	.15	.36	R^2= .13; F (1,45) = 6,708; p < .05
Hikayedeki Dersi Anlama				
2. Adım				
Zihin Kuramı	.153	.05	.39**	R^2=.15; F (1,45) = 8,224; p < .01
Açıklama Üretme				
3.Adım				
Açıklama Üretme	1.093	.39	.38**	R^2=.14; F (2,44) = 7,859; p < .01
Hikayedeki Dersi Anlama				
4.Adım				
Zihin Kuramı	.272	.16	.24	
Açıklama Üretme	.818	.41	.28*	R^2=.20; F (1,45) = 5,505; p < .01
Hikayedeki Dersi Anlama				

4.2 Tartışma

Bu yüksek lisans tez çalışmasında, zihin kuramının ve analojik düşünmenin hikayedeki dersi anlama ve genelleme üzerinde yordayıcı bir etkisi olduğu ve bu etkide açıklama üretmenin aracı bir rolü olduğu varsayımı ile yola çıkılmıştır. Bu bölümde katılımcılara ait verilerin betimsel analizleri yorumlanıp, amaç bölümünde sorulan araştırma soruları kapsamında bulgular tartışılacaktır.

4.2.1 Değişkenler arası ilişkilerin yorumlanması

Değişkenlerimize ait korelasyon analizi sonuçlarını ayrı ayrı ele aldığımızda; ilk olarak yaşın zihin kuramı, analojik düşünme, nitelikli açıklama üretebilme ve hikayedeki dersi anlama ile ilişkisi bulunmuştur. Bu da bize hikayedeki dersi anlama üzerinde etkisi olduğu düşünülen bilişsel süreçlerin yaşa bağlı olarak değişebildiğini göstererek alan yazanı desteklemektedir (Henry, Phillips, Ruffman ve Bailey, 2013; Sternberg ve Rifkin, 1979). Yaşın yalnızca hikayedeki dersi farklı olaylara transfer edebilme ve genelleme soruları ile bir ilişkisi bulunmamıştır. Diğer değişkenlerin de hikayedeki dersi farklı olaylara transfer edebilme ve genelleme soruları ile bir ilişkisinin çıkmamış oluşu, transfer ve genelleme ölçümlerinin beklenen niteliği taşımadığını göstermektedir.

Açıklama toplam puanları ile hikaye toplam puanları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki bulunması ve aynı zamanda açıklama toplam puanları ve hikaye alt görevlerinden ana fikir sorusunun ilişkili çıkması da Walker ve Lombrozo' nun (2017) yapmış olduğu deneysel çalışmayı desteklemektedir. Buna ek olarak; açıklamaların niteliği de değerlendirildiğinde, nitelikli açıklama yapan çocuklar, aynı zamanda açık uçlu olarak sorulan ana fikir sorusuna da nitelikli yanıtlar verebilmiştir.

Hikayenin ortasında sorulan soruya üretilen nitelikli açıklamalar ile yalnızca yaş arasında anlamlı bir ilişki çıkmıştır. Bu durumda hikaye ortasında sorulan soru, hikayenin belli bir yerine kadar takip edebilmeyi ve dikkati ölçtüğünden, yaşa bağlı olarak gelişmektedir.

4.2.1.1 Zihin kuramı ve analojik düşünme arasındaki ilişkinin yorumlanması

Araştırma sorularımızdan biri, zihin kuramı ve analojik düşünme becerilerinin ilişkili olup olmadığına dairdir. Sonuçlar bize, analojik düşünme ve zihin kuramı becerisi arasında orta düzeyde ve pozitif yönde bir ilişki olduğunu göstermiştir. Çocukların

açıklama üretmelerinin altında yatan olası bireysel farklılık olarak değerlendirilen bu iki bilişsel sürecin gelişimsel olarak birbirini desteklediği görülmektedir. Bu noktada alanyazında yeni bir model Analojik Zihin Kuramı Modeli'nin (AToM) akla gelmektedir (Rabkina, 2017). AToM, insan zihin kuramı muhakemesi ve gelişiminin analojik süreçler aracılığıyla gerçekleştiğini iddia eder (Rabkina, 2020). Bu sonuçlar, son yıllarda yeni ortaya atılan bir model olan Analojik Zihin Kuramı Modeli'nin (AToM) destekler bir nitelik taşımaktadır. Ancak çok yeni bir model olması nedeniyle bu konuda yapılacak çalışmaların çeşitlenmesi gerekmektedir.

4.2.1.2 Zihin kuramı alt boyutlarının diğer değişkenlerle ilişkisinin yorumlanması

Araştırma sorularımızdan bir diğeri ise, zihin kuramı alt boyutlarının hikayedeki dersi anlama becerisinde farklılaşıp farklılaşmadığı yönündedir. Zihin kuramı alt boyutlarından yalnızca inanç ve gerçekliğe dayalı duygu ve ikinci dereceden yanlış duygunun değerlendirilmesi alt boyutunun hikayedeki dersi anlama becerisi ile pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişkisi bulunmuştur. Bu görev temelinde çocuğun başkalarının isteklerini ve duygularının bir diğerinden farklılaşabileceğini anlama becerisinin ölçümünü sağlamaktadır (Hutchins, Prelock ve Chace, 2008). Bu açıdan bakıldığında, hikayelerdeki derslerin de yardım etme ve farklı olan insanları anlayabilme ve iyi davranma gibi sosyal mesajları içermesinden dolayı bu alt boyutla ilişkili çıkması beklenebilecek bir durumdur. Literatüre bakıldığında, zihin kuramı alt boyutlarından yanlış inanış testi ve hikaye anlama arasında ilişki bulan çalışmalar da vardır (Sarı ve Altun, 2018). Ancak bu çalışmada yanlış inanış testi ile anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Bu yönden bakıldığında, hikaye içeriklerinin ve örneklem sayısının bu farklılığa neden olmuş olabileceği çıkarımı yapılabilir.

4.2.2 Betimsel analiz sonuçlarının yorumlanması

Değişkenlere dair betimsel analiz sonuçlarına bakıldığında; ilk ele alınan olgu kardeş etkisidir. Bu çalışmaya katılan çocukların %57,4'ü tek çocukken geri kalanları kardeşe sahiptir. Zihin kuramı becerisinde kardeş etkisini inceleyen çalışmalar tek çocuk, kardeşi olan çocuklar ve ikizler üzerine yürütülmektedir (Wright Cassidy, Shaw Fineberg, Brown ve Perkins, 2005; Karakelle, 2012). Literatürde kardeşe veya ikize sahip olmanın

etkilerini gösteren araştırmalar vardır (Wright Cassidy, Shaw Fineberg, Brown ve Perkins, 2005; Karakelle, 2012).

Kardeş etkisi bulan çalışmaların orta ve üst sosyoekonomik düzeydeki çocuklarla yapılmasından dolayı, bu çalışmanın da benzer sonuçlar vereceği düşünülmüştür. Ancak yapılan analizler sonucunda zihin kuramı becerisinin çocuğun kardeşi/kardeşlerinin olmasından etkilenmediği görülmüştür. Bu anlamda, alanyazında kardeşe sahip olmanın etkisini bulamayan çalışmalarla tutarlı bir sonuç göstermektedir (Prusky, 2008; Cole ve Mitchell, 2000).

Zihin kuramı becerisi ve kardeşe sahip olmanın etkisini bulan çalışmalar ile neden tutarlı bir sonuç göstermediği düşünüldüğünde, literatürdeki diğer çalışmaların kardeşler arasındaki yaş farkı, kaç kardeş oldukları, kaçıncı çocuk oldukları, dil yeteneği gibi çeşitli kriterlere göre değerlendirilmiş oldukları dikkat çekmektedir (Jenkins ve Astington, 1996; Ruffmann, Perner, Naito, Parkin ve Clements, 1998; Peterson; 2000;). Örneğin; kardeşi olan ancak aralarındaki yaş farkı az olan çocukların zihin kuramı becerisinin anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu bulan çalışmalar vardır (Peterson, 2000). Bazı çalışmalarda ise; büyük-küçük çocuk olma arasında zihin kuramı becerisi açısından büyük çocuk olma lehinde bir fark bulunmuştur (Ruffmann, Perner, Naito, Parkin ve Clements, 1998). Bütün bunlardan hareketle, güncel çalışmanın yalnızca tek çocuk olma ve kardeşe sahip olma (kaç kardeş oldukları ayrılmaksızın) olarak iki kategoride incelenmesinden ve dil değişkeninin kontrol edilmemiş olmasından dolayı beklenen etkinin çıkmaması ve bu değerlendirmenin bahsedilen kriterler doğrultusunda detaylı olarak yapılmasının daha sağlıklı sonuçları beraberinde getirebileceği sonucuna varılmıştır.

Zihin kuramı becerisi ve alt boyutlarına verilen yanıtlar değerlendirildiğinde; en yüksek başarının ilk görev olan farklı duyguları tanıyabilme, en düşük başarının ise yanlış inanış/kanı testinde olduğu görülmektedir. Batı kültüründe yapılmış çalışmalara göre zihin kuramı gelişiminin belirli bir sırayla olduğu ve ilk basamaktan son basamağa doğru zorluk seviyesinin arttığı bilinmektedir (Wellman ve Liu, 2004). Ancak bu çalışmada öngörülen hiyerarşik sıraya göre bir başarı bulunmamıştır. Örneğin, hiyerarşik sıraya göre ikinci sırada olan ancak bu çalışmada çocukların başarı oranının düşük olduğu "Bir algıya dayalı görüş" değerlendirmesinde, çocukların büyük bir çoğunluğunun (%75) ilk soruya

kendi bakış açılarına göre yanlış yanıt verdikleri görülmektedir. Bu durum bu örneklemdeki çocuklarda bu becerinin hala gelişmekte olduğunu göstermektedir. Zihin kuramı becerisinin beklenen şekilde bir sırayla olmaması bu durumun kültürel olarak değişebileceğini de düşündürmektedir. Kültürlerarası yapılmış son yıllardaki bazı çalışmalarda zihin kuramı gelişim sırasının kültürel, sosyoekonomik etmenlere bağlı olarak yer değiştirebileceği görülmüştür (Baker, Huang, Battista ve Liu, 2021). Yapılan bir çalışmada, farklı sosyoekonomik seviyelerde Endonezyalı ailelerin çocuklarında zihin kuramı gelişim sırasının değişiklik gösterdiği görüşmüştür. Çocuklar yanlış inanış testinde benzer bir sıra gösterirken, gizli duygular ve bilgi erişimi görevlerinde düşük sosyoekonomik seviyeye sahip çocukların dezavantajlı oldukları görülmüştür (Kuntoro, Saraswati, Peterson ve Slaughter, 2013). Bu bağlamda Türkiye örnekleminde yapılmış güncel çalışmada da alt boyutlardaki başarının belli görevlerde yer değiştirmesini kültürel farklılıklarla açıklayabiliriz. Bu konuda daha fazla kültürlerarası çalışmanın yapılması, zihin kuramı alt basamaklarının gelişim süreçlerine dair daha net çıkarımlar yapmamıza olanak tanıyacaktır.

Zihin kuramı görevlerine verilen yanıtlarda dikkat çeken bir diğer unsur ise bazı görevlerde çocukların verdikleri yanlış yanıtların onların genel kanıları sürdürme ve kurallara uyma eğiliminden kaynaklanabileceğini düşündürmektedir. Piaget'e göre küçük çocuklar oyunlarda ve günlük hayattaki kuralları yetişkinlerden öğrenmektedir ve bu kuralları onların otoriteleri bağlamında bir saygı ile sürdürmektedirler. (Piaget, 1965; aktaran Aydın, Göksun, Goksun, Kuntay, Tahiroğlu, 2016) Bu nedenle bu yaş grubunda kurallara karşı esneklik daha azdır. Bu durumun bir diğer nedeni ise küçük çocukların bilişsel esneklik becerilerinin henüz tam anlamıyla gelişmemiş olması olabilir. Bilişsel esneklik, aşina olunmayan, beklenmedik olaylara karşı uyum sağlayabilme ve farklı temsil ve eylemler üretebilmek adına tanıdık durumları değiştirebilme yetisi olarak tanımlanmaktadır. (Canas, Quesada, Antoli ve Fajardo, 2003) Aşina olmadıkları bir durumla ilgili istek ve eylemde çocuklar var olan bilgilerini sürdürme eğilimi göstermiş olabilir. Bu çalışmadaki yanıtlara bakılacak olursa; zihin kuramı test sorularında yanlış yanıtlara bakıldığında, başarısız olan çocukların ortak bir şekilde alışkanlıklara ya da kurallara göre yanıt verme eğiliminde oldukları görülmektedir. Örneğin; "Burcu kurabiye yerse nasıl hisseder?" sorusuna "Üzgün" yanıtını veren çocuklara bu yanıtın sebebi

sorulduğunda kurabiyenin zararlı olduğu, dişlerini çürütebileceği veya annesinin kurabiye yediği için kızabileceği gibi cevaplar vermişlerdir.

Analojik düşünme görevindeki başarı oranının %62 olması, bu becerinin bu yaş grubunda ayrıştırıcı bir özelliği olduğunu bize göstermektedir. Ayrıca analojik düşünme görevindeki düşük ve yüksek ilişki sorularına verilen yanıtların anlamlı düzeyde farklı bulunması, görevler temel alındığı araştırma ile de tutarlı sonuçlar vermiştir (Thabaut, 2010). Çocukların bazı sorularda başarı oranının düşük olduğu görülmektedir. Bu toplam başarı oranını etkilemese de bunun sebebi düşünüldüğünde analojik düşünme becerisini açıklayan hipotezleri akla getirmektedir (Goswami, 1992). Çocukların bazı sorulardaki başarılarının düşük olması, oradaki kavramlara dair bilgilerinin az veya eksik olmasından kaynaklabilir. Çünkü önceden öğrenilmemiş veya bilinirliği düşük olan durumlar arasında analoji kurmaktan bahsetmek pek doğru olmaz (Gentner, 1983; Goswami, 1992).

Hikayenin ortasında ve sonunda sorulan açıklama sorularına verilen yanıtlara bakıldığında hikaye ortasındaki sorulara verilen doğru yanıtların sondakilere göre daha yüksek çıktığı ancak hikaye ortasındaki ve sonunda sorular arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur. Fark olmamasına rağmen, araştırmamızın amacına hizmet etmesinden dolayı hikaye sonunda sorulan açıklama üretme sorusu değerlendirmeye alınmıştır. Bunun sebebi; hikaye ortasında sorulan soru hikayenin belli bir bölümüne kadar çocuğun takip edebilme becerisine odaklanırken, hikaye sonunda sorulan soruya verilen nitelikli yanıtların hikayedeki dersle yani ana fikirle bağlantılı bir açıklama üretebilmeyi gerektirmesidir. Bu anlamda bakıldığında; hikayelerin sonunda sorulan soruya üretilen açıklamaların %32,6'sının nitelikli açıklamalardır ve bu sonuç temel alınan araştırma ile tutarlıdır(Walker ve Lombrozo, 2017). Çocukların nitelikli açıklama oranının düşük olmasının sebebi, çocukların ifade edici dil becerilerinin hala gelişmekte olmasından dolayı dili etkin kullanamama ve düşündüklerini iyi ifade edememelerinden olabilir (Yapıcı, 2011).

Hikayedeki dersi anlamaya yönelik sorulan alt görevlerdeki başarıya bakıldığında; temel alınan çalışma ile tutarlı sonuçlar çıktığı görülmektedir. Aynı zamanda en düşük başarının ana fikir sorusuna verilen yanıtlarda olmasının nedeni bu sorunun açık uçlu olarak sorulması, dolayısıyla çocukların bir seçenek olması durumuna göre daha fazla

zorlanmaları ve kendilerini ifade etme ve ifade edici dil süreçlerinin gelişmekte olmasından kaynaklanıyor olabileceğidir (Yapıcı, 2011). Diğer sorularda olduğu gibi bir seçenek olmayıp sorunun açık uçlu olmasının da çocukları zorlamış olması beklenen bir sonuçtur.

4.2.3 Zihin kuramı ve analojik düşünmenin hikayedeki dersi anlama performansındaki yordayıcı etkisinde açıklama üretmenin aracı rolünün yorumlanması

Bulgulara göre, zihin kuramının hikayedeki dersi anlama ve genelleme üzerinde yordayıcı etkisi beklenen şekilde anlamlıdır ve bu etkide açıklama üretme tam aracı bir rol üstlenmektedir. Literatüre bakıldığında, zihin kuramının çocukların yardımlaşma, sosyal problem çözme ve sosyal etkileşim becerileri gibi toplumsal ve sosyal durumlarla da ilişkili olduğunu savunan pek çok çalışma (Imuta, Henry, Slaughter, Selcuk ve Ruffman, 2016; Caputi, Lecce, Pagnin ve Banerjee, 2012; Gözün Kahraman, 2012; Watson, Nixon, Wilson ve Capage, 1999) olması ve başkalarının duygu ve düşüncelerini kendi duygu ve düşüncelerinden farklılaşabileceğini anlayabilme becerisinin, özellikle "Herkes birilerine yardım edebilir." ve "Bizden farklı olanlar karşı iyi davranmalıyız." temalı iki dersi içeren hikayeyi anlayabilme ve genelleyebilme ile ilişkili olması ve bu ilişkide nitelikli açıklamaların öğrenmeyi desteklemesi beklediğimiz bir sonuçtur.

Zihin kuramının ve Analojik düşünmenin, nitelikli açıklama üretme performansı üzerindeki yordayıcı etkisinin anlamlı çıkması da, bu becerinin altında yatan bilişsel süreçler olabileceklerini göstermektedir. Literatüre baktığımızda, zihin kuramının ahlaki gelişim (Lane, Wellman, Olson, LaBounty ve Kerr, 2010) ve sosyal problem çözme davranışlarıyla (Capage ve Watson, 2001) ilişkisi olduğu bilinmektedir. Aynı şekilde problem çözme, ahlaki akıl yürütme gibi süreçlerle ilişkisi olduğunu gösteren çalışmalar vardır. Hikayede aktarılan bir derse dair açıklama ve yorum yapma becerisinin de zihin kuramı ve analojik düşünme becerileriyle ilişkili çıkması, alan yazına bir katkı sağlamaktadır.

Ayrıca hem zihin kuramı, hem de analojik düşünme dil gelişimi ile ilişkilidir (Kotovsky ve Gentner, 1996; Astington ve Jenkins, 1999). Nitelikli bir açıklama üretebilmenin de

dil gelişimiyle ilişkisi olabileceği düşünüldüğünde bu süreçlerin birbiriyle ilişkili çıkması ve açıklama üretmenin temelini oluşturması beklenen bir sonuçtur.

Ancak beklenilenin aksine analojik düşünmenin hikayedeki dersi anlama ve genellemeyle ilişkisi bulunmamıştır ve yordayıcı bir etkiye sahip değildir. Analojik düşünmenin iki ya da daha çok olgunun yakınlıkları, benzerlikleri ve ortak özellikleri bakımından değerlendirerek bir yargıyı diğeri için de kurabilme süreci (Mumford ve Porter, 1999) olmasından dolayı bu çalışmada analojik düşünme ile hikayedeki dersi farklı içeriklere transfer edebilmeyi ve günlük hayattaki bir duruma genelleyebilmeyi ölçen görevlerin ilişkili olabileceği beklenmiştir. Ancak hikayedeki görevler tek tek ele alındığında, bu iki görev ile herhangi bir değişken arasında ilişki ve beklenen şekilde bir performans çıkmadığı görülmüştür. Bu da bu görevlerin niteliğinin tartışılır olduğunu göstermektedir. Genelleme ve kısa hikaye çifti görevlerinin aktarılma biçimi ve içerikleri değiştirilmesi halinde bu ilişkinin yeniden değerlendirilebileceği öngörülmektedir. Bir diğer etki çıkmamasının nedeni ise, seçilen analojik düşünme görevinin türü olabilir. Literatüre bakıldığında; iki tip analoji türü olduğu görülmektedir (Levinson ve Carpenter, 1974). Bunlar klasik analoji görevi ve problem çözmeye dayalı analoji görevleridir. Klasik analoji görevinde; katılımcıya bir A:B durumu verilip C'nin verilen seçeneklerden hangisi ile eşleşirse A:B'deki ilişkiye benzer bir ilişki kurulacağı sorulur (Abdellatif, Cummings ve Maddux, 2008). İkinci tür ise problem çözme analojisidir. Bu tür görevlerde katılımcıya çözülmesi gereken bir problem gösterilerek ve nasıl çözeceği hakkında bir eğitim verilir. Ardından daha zor ama aynı çözümü paylaşan başka bir problem durumu bunu nasıl çözdükleri incelenir. Bu görevler hazırlanırken olay örgüleri ve senaryolar kullanılmaktadır. Bu çalışmada klasik analoji görevlerinden semantik analoji görevi (Thibaut vd. 2010b) kullanılmıştır. Bir diğer alternatif analojik düşünme görevi ise belirli bir olay örgüsü halinde katılımcıya sunulan Sahne Analoji Testidir (Richland ve diğerleri, 2006). Diğer görevlerin yapısına bakıldığında, klasik analoji görevine ek olarak içinde bir olay örgüsünü barındıran bu görevlerin kullanılmasının sonuçları değişebileceği düşünülmektedir.

Walker ve Lombrozo'nun (2017) yaptığı deneysel çalışmayla tutarlı olarak, Türkiye örneklemiyle yapılan bu çalışmada da açıklama üretebilen çocukların hikayedeki mesajı anlamada ve hikayeyle ilgili alt görevlerde daha başarılı oldukları görülmüştür. Bu bulgu,

açıklama üretmenin etkisini ortaya koyan eski çalışmaları destekleyen bir sonuç oluşturmaktadır. (Ruggeri ve Lombrozo, 2019; Walker ve Lombrozo, 2017; Mills, Danovitch, Rowles ve Campbell,2017; Walker, Bonawitz ve Lombrozo, 2017; Legare, Sobel, ve Callanan, 2017) Aynı zamanda açıklamanın kendisi ahlaki dersi vermekte yetersiz kalsa bile, bir açıklama yapmanın çocukların hikayenin soyut yapısını takdir etmelerine yardımcı olduğunu söyleyen pek çok Batı çalışmasını da desteklemektedir (Wilkenfeld ve Lombrozo, 2015; Walker ve Gopnik, 2014). Buna ek olarak sadece açıklama üretmenin etkisini incelemekten ziyade açıklamaların niteliğinin önemli olduğunu savunan bu çalışmanın bulgularına göre; nitelikli açıklama üretebilen çocukların, hikayedeki dersi anlamaya dair toplam puanlarda daha iyi bir performans sergiledikleri görülmüştür. Bu çalışmada nitelikli açıklama yapma oranının %32 olarak bulunması da, referans alınan çalışmadaki nitelikli açıklama yapma oranı ile (%29) yakın ve tutarlı bir sonuç vermektedir (Walker ve Lombrozo, 2017). Bu da bu yaş grubunda yorumlama ve çıkarım yapma becerisinin gelişiminin evrensel bir nitelik taşıyabileceğine işaret etmektedir.

Özetle, hiyerarşik regresyon analizi sonuçlarına göre, yaşın hikayedeki dersi anlama üzerindeki açıklayıcı özelliği en yüksek çıkmıştır. Bu da bu 4-6 yaş arasında gelişimsel açıdan farklılıklar olmasından dolayı beklenen bir sonuçtur. Buna ek olarak zihin kuramı becerisinin de hikayedeki dersi anlama ve genelleme üzerinde yordayıcı etkisinin bulunması, çocukların farklı zihinsel durumları anlama ve yorumlayabilme becerisinin bir hikayede verilen ve anlaşılması istenen dersi anlama ve yorumlama ile bağlantılı olacağını desteklemektedir. Son olarak modele açıklama üretme de eklendiğinde açıklanan varyansın artması da, nitelikli açıklama üretme becerisinin de önemli bir değişken olduğunu göstermektedir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışmanın sınırlılıklarından biri, kontrol değişkeni olarak dil becerisinin ölçülmemiş olmasıdır. Çünkü dil gelişiminin, soyut şemaların inşası ve kullanımının yanı sıra kademeli olarak gelişen genelleme süreçlerine bağlı olduğu savunulmaktadır (Gentner and Colhoun, 2010). Bu yaş grubundaki çocuklarda hem alıcı hem de ifade edici dil becerilerinin farklılık oluşturabileceğinden dolayı, bu becerilerinin kontrol edilmesi daha sağlıklı olacaktır. Aynı zamanda çalışma belleği ölçümünün de alınmamış olması, özellikle analojik düşünmenin önemli bir yapı taşı olmasından dolayı çalışmanın sınırlılıkları arasındadır.

Çalışmanın çevrimiçi platformda yapılmasından dolayı dış uyaranların kontrolü tam olarak sağlanamamıştır. Çalışmanın veri toplama aşamasının pandemi dönemine denk gelmesinden dolayı katılımcılara ulaşmadaki zorluk sebebiyle örneklem sayısında daha yüksek sayılara ulaşılamamıştır. Gelecekte yapılacak çalışmalarda uygun koşul ve ortamlar sağlanarak daha fazla sayıda çocuğa ulaşabileceği söylenebilir.

Bu araştırma ile zihin kuramının, hikayedeki dersi anlama üzerinde etkisi görülen açıklama üretme performansının altında yatan bir bilişsel süreç olduğu gösterilmiştir. Ek olarak analojik düşünmenin her ne kadar hikayedeki dersi anlama üzerinde etkisi çıkmasa da, açıklama üretme becerisi üzerinde etkisi olduğu görülmüştür.

Gelecekte yapılacak çalışmalarda analojik düşünme görevlerinin, hikayeler ve hikaye sorularında kullanılan içeriklerin çeşitlendirilebileceği üzerine düşünülmüştür. Farklı tür analojik düşünme görevlerinin çocukların hikayedeki dersi anlamasına yönelik hazırlanacak ölçümlerdeki etkisi karşılaştırıp incelenebilir. Aynı zamanda bazı görevlerin sunuluş şeklinin değiştirilmesi önerilmektedir. Örneğin; genelleme görevinde çocukların durumu günlük hayata genelleyebilme becerilerinin net olarak ölçülemediği düşünülmektedir. Bu tür çalışmalarda özellikle günlük hayata genelleme veya transfer görevlerinin bu yaş grubundaki çocuklar için canlandırma veya oyuna uyarlanarak aktarılması, hikayedeki dersi anlama ve genelleme performansındaki başarıda destekleyici yöntemler olabilir.

Bu araştırmanın sonuçları, zihin kuramı ve analojik düşünme gibi becerileri zenginleştirmek üzerine yapılan aktivite ve eğitim çalışmalarının artmasının, çocukların yorumlama ve çıkarım yapma becerilerine de katkı sağlayabileceğine işaret etmektedir.

6. KAYNAKLAR

Abdellatif, H. R., Cummings, R. ve Maddux, C. D. (2008). Factors Affecting the Development of Analogical Reasoning in Young Children: A Review of Literature. *Education*, *129*(2).

Aboulafia-Brakha, T., Christe, B., Martory, M. D. ve Annoni, J. M. (2011). Theory of mind tasks and executive functions: a systematic review of group studies in neurology. *Journal of Neuropsychology*, *5*(1), 39-55.

Altıntaş, M. (2014). *Çocuklar İçin Zihin Kuramı Test Bataryası'nın 4-5 yaş Türk çocuklarına uyarlanması, geçerlik ve güvenirlik çalışması*. (Yayın no. 363257) [Yüksek lisans tezi, Haliç Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi

Ariyanto, F. ve Tanto, O. D. (2021). The Effectiveness of Power Point-Assisted Picture Books on Receptive Language Development in Early Childhood. *Child Education Journal*, *3*(2), 100-109.

Astington, J. W. ve Jenkins, J. M. (1999). A longitudinal study of the relation between language and theory-of-mind development. *Developmental Psychology*, *35*(5), 1311.

Atkinson, L., Slade, L., Powell, D. ve Levy, J. P. (2017). Theory of mind in emerging reading comprehension: A longitudinal study of early indirect and direct effects. *Journal of Experimental Child Psychology*, *164*, 225-238.

Aydın, Ç., Göksun, T., Küntay, A. C. ve Tahiroğlu, D. (2016). *Giriş-aklın çocuk hali: zihin gelişimi araştırmaları.* İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.

Baker, E. R., Huang, R., Battista, C. ve Liu, Q. (2021). Theory of mind development in impoverished US children and six cross-cultural comparisons. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *76*, 101314.

Baron-Cohen, S. (2001). Theory of mind in normal development and autism. *Prisme*, *34*(1), 74-183.

Baron-Cohen, S., Campbell, R., Karmiloff-Smith, A., Grant, J. ve Walker, J. (1995). Are children with autism blind to the mentalistic significance of the eyes? *British Journal of Developmental Psychology, 13*(4), 379-398.

Bartsch, K. ve Wellman, H. M. (1995). *Children talk about the mind*. Oxford University Press.

Bergstra, M., De Mulder, H. N. Ve Coopmans, P. (2018). Do children go for the nice guys? The influence of speaker benevolence and certainty on selective word learning. *Journal of Child Language, 45*(4), 900-916.

Bıçakçı, M. Y., Suhendan, E. R. ve Neriman, A. R. A. L. (2018). Etkileşimli öykü kitabı okuma sürecinin çocukların dil gelişimi üzerine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 26*(1), 201-208.

Bjorklund, D. F. (2022). Children′ s thinking: Cognitive development and individual differences. Sage Publications.

Bonwell, C. C. ve Eison, J. A. (1991). *Active learning: Creating excitement in the classroom. 1991 ASHE-ERIC higher education reports*. ERIC Clearinghouse on Higher Education, The George Washington University, One Dupont Circle, Suite 630, Washington, DC 20036-1183.Brooks, R. ve Meltzoff, A. N. (2005). The development of gaze following and its relation to language. *Developmental Science, 8*(6), 535-543.

Brown, A. L. ve Kane, M. J. (1988). Preschool children can learn to transfer: Learning to learn and learning from example. *Cognitive Psychology*, *20*(4), 493-523.

Brown, A. L., Kane, M. J. ve Echols, C. H. (1986). Young children's mental models determine analogical transfer across problems with a common goal structure. *Cognitive Development, 1*(2), 103–121.

Sarı, B. ve Altun, D. (2018). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Hikâye Anlama ile Zihin Kuramı Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 6*(4), 945-960.

Canan, N. (2012). *Okul öncesi dönem çocuklarda iki dilliliğin zihin kuramı gelişimi üzerine etkisi*. (Yayın no: 326164) [Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

Canas, J., Quesada, J., Antolí, A ve Fajardo, I. (2003). Cognitive flexibility and adaptability to environmental changes in dynamic complex problem-solving tasks. *Ergonomics*, *46*(5), 482-501.

Capage, L. ve Watson, A. C. (2001). Individual differences in theory of mind, aggressive behavior, and social skills in young children. *Early Education and Development*, *12*(4), 613-628.

Caputi, M., Lecce, S., Pagnin, A. ve Banerjee, R. (2012). Longitudinal effects of theory of mind on later peer relations: the role of prosocial behavior. *Developmental Psychology*, *48*(1), 257.

Carlson, S. M., Moses, L. J. ve Claxton, L. J. (2004). Individual differences in executive functioning and theory of mind: An investigation of inhibitory control and planning ability. *Journal of Experimental Child Psychology*, *87*(4), 299-319.

Carpenter, M., Nagell, K. ve Tomasello, M. (1998). Social cognition, joint attention, and communicative competence from 9 to 15 months of age. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, *63*(4), 14-51.

Carrick, N. ve Richmond,R. (2019). What storytelling tells us about fantasy: parent child stories about emotionally-charged real and fantastic events. *Early Child Development and Care.*

Cho, S., Holyoak, K. J. ve Cannon, T. D. (2007). Analogical reasoning in working memory: Resources shared among relational integration, interference resolution, and maintenance. *Memory & Cognition*, *35*(6), 1445-1455.

Clegg, J. M., Kurkul, K. E. ve Corriveau, K. H. (2019). Trust me, I'ma competent expert: developmental differences in children's use of an expert's explanation quality to infer trustworthiness. *Journal of Experimental Child Psychology*, *188*, 104670.

Cohen, E. G. (1994). Restructuring the classroom: Conditions for productive small groups. *Review of Educational Research*, *64*(1), 1-35.

Corriveau, K. H. ve Kurkul, K. E. (2014). "Why does rain fall?": Children prefer to learn from an informant who uses noncircular explanations. *Child Development*, *85*(5), 1827-1835.

Crisafi, M. A. ve Brown, A. L. (1986). Analogical transfer in very young children: Combining two separately learned solutions to reach a goal. *Child Development*, *57*(4), 953–968.

Dennet, D. (1978). Brainstorms: Philosophical essays on mind and psychology: Brainstorms Philosophical Essays on Mind & Psychology.

Dereobalı N. ve Özcan M. (2017). Erken Çocukluk Döneminde Yapılandırılmamış Materyallerle Hikaye Oluşturmanın Önemi. *Dil Dergisi*, Sayı: 169/1

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

Duval, C., Piolino, P., Bejanin, A., Eustache, F. Ve Desgranges, B. (2011). Age effects on different components of theory of mind. *Consciousness and Cognition*, *20*(3), 627-642.

Dyer, J. R., Shatz, M. ve Wellman, H. M. (2000). Young children's storybooks as a source of mental state information. *Cognitive Development*, *15*(1), 17-37.

Farrar, M. J. ve Maag, L. (2002). Early language development and the emergence of a theory of mind. *First Language*, *22*(2), 197-213.

Flavell, J. F. (1999). Children's Knowledge About the Mind. Cognitive Development. *Annual Review*, *50*, 21-45. Doi: 10.1146/annurev.psych.50.1.2

Flavell, J. H. (2000). Development of children's knowledge about the mental world. *International Journal of Behavioral Development*, *24*(1), 15-23.

Flavell, J. H. (2004). Theory-of-mind development: Retrospect and prospect. *Merrill-Palmer Quarterly* (1982-), 274-290.

Flavell, J. H., Green, F. L. ve Flavell, E. R. (1993). Children's understanding of the stream of consciousness. *Child Development*, 64(2), 387-398.

Frazier, B. N., Gelman, S. A. ve Wellman, H. M. (2009). Preschoolers' search for explanatory information within adult–child conversation. *Child Development, 80*(6), 1592-1611.

Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H. ve Wenderoth, M. P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, *111*(23), 8410-8415.

Gallese, V., Keysers, C. ve Rizzolatti, G. (2004). A unifying view of the basis of social cognition. *Trends in Cognitive Sciences, 8*(9), 396-403.

Garner, P. W., Jones, D. C. ve Miner, J. L. (1994). Social competence among low-income preschoolers: Emotion socialization practices and social cognitive correlates. *Child Development*, *65*(2), 622-637.

Gentner emien, M., Jemel, B. ve Maillart, C. (2017). Analogical reasoning in children with specific language impairment: Evidence from a scene analogy task. *Clinical Linguistics & Phonetics*, *31*(7-9), 573-588.

Gentner, D. (1983). Structure-mapping: A theoretical framework for analogy. *Cognitive Science*, *7*(2), 155-170.

Gentner, D. (2010). Bootstrapping the mind: Analogical processes and symbol systems. *Cognitive Science*, *34*(5), 752-775.

Gentner, D. ve Colhoun, J. (2010). Analogical processes in human thinking and learning. In Towards a theory of thinking (pp. 35-48). *Springer, Berlin, Heidelberg*.

Gentner, D. ve Rattermann, M. J. (1991). Language and the career of similarity. Perspectives on language and thought: *Interrelations in Development*, 225.

Gentner, D. ve Smith, L. A. (2013). Analogical learning and reasoning. *The Oxford Handbook of Cognitive Psychology*, 668-681.

Glady, Y., Thibaut, J. P. ve French, B. (2013). Visual strategies in analogical reasoning development: A new method for classifying scanpaths. *In Proceedings of the Annual Meeting of the Cognitive Science Society* (Vol. 35, No. 35).

Glynn, S. M., Britton, B. K., Semrud-Clikeman, M., ve Muth, K. D. (1989). Analogical reasoning and problem solving in science textbooks. Handbook of Creativity, 383-398.

Gopnik, A. ve Meltzoff, A. N. (1997). *Words, thoughts, and theories*. Cambridge: Mit Press.

Gopnik, A. ve Wellman, H. M. (1992). Why the child's theory of mind really is a theory.*Mind and Language,7,* 0268-1064.

Goswami, U. (1992). Analogical reasoning in children. Hillsdale, NJ: Erlbaum

Goswami, U. ve Brown, A. L. (1990). Melting chocolate and melting snowmen: Analogical reasoning and causal relations. *Cognition*, *35*(1), 69-95

Gözün Kahraman, Ö. (2012). *Zihin kuramına dayalı eğitim programının 48-60 aylık çocukların bilişsel bakış açısı becerileri ve prososyal davranışları üzerindeki etkisinin incelenmesi.* (Yayın no: 310975) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

Guarino, K. F., Wakefield, E. M., Morrison, R. G. ve Richland, L. E. (2022). Why do children struggle on analogical reasoning tasks? Considering the role of problem format by measuring visual attention. *Acta Psychologica*, *224*, 103505.

Halford, G. S., Andrews, G., Dalton, C., Boag, C. ve Zielinski, T. (2002). Young children's performance on the balance scale: The influence of relational complexity. *Journal of Experimental Child Psychology*, *81*(4), 417-445.

Harris, P. L. (1992). From simulation to folk psychology: the case for development. *Mind & Language.*

Henry, J. D., Phillips, L. H., Ruffman, T. ve Bailey, P. E. (2013). A meta-analytic review of age differences in theory of mind. *Psychology and Aging*, *28*(3), 826.

Henry, J. D., Phillips, L. H., Ruffman, T. ve Bailey, P. E. (2013). A meta-analytic review of age differences in theory of mind. *Psychology and Aging*, *28*(3), 826.

Hopkins, E. J. ve Weisberg, D. S. (2021). Investigating the effectiveness of fantasy stories for teaching scientific principles. *Journal of Experimental Child Psychology*, *203*, 105047.

Hutchins, T. L., Prelock, P. A. ve Chace, W. (2008). Test-retest reliability of a theory of mind task battery for children with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 23*(4), 195-206.

Imuta, K., Henry, J. D., Slaughter, V., Selcuk, B. ve Ruffman, T. (2016). Theory of mind and prosocial behavior in childhood: A meta-analytic review. *Developmental Psychology*, *52*(8), 1192.

Jenkins, J. M. ve Astington, J. W. (1996). Cognitive factors and family structure associat with theory of mind development in young children. *Developmental Psychology*, *32*(1), 70-78.

Justice, L. M., Meier, J. ve Walpole, S. (2005). Learning new words from storybooks. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research,36*(1),17-32.

Karoğlu, H. (2022). *Resimli çocuk Kitaplarının 5 yaş çocuklarının bakış açısı alma becerisi ve dil gelişimine etkisi.* (Yayın no: 727542) [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara] https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

Kavcar, S. (2022). *Etkileşimli kitap okuma pogramının 48-66 aylık çocukların ses bilgisel farkındalık becerilerine etkisi.* [Tezsiz yüksek lisans projesi, Pamukkale Üniversitesi, Temel Anabilim Dalı, Denizli]. Erişim Tarihi: 30.01.2023 https://hdl.handle.net/11499/39034

Kılıç, 2019, J. (1991). *Understanding the representational mind.* Cambridge: The MIT Press.

Klindt, D., Devaine, M. Ve Daunizeau, J. (2017). Does the way we read others' mind change over the lifespan? Insights from a massive web poll of cognitive skills from childhood to late adulthood. *Cortex, 86*, 205-215.

Knowlton, B. J., Morrison, R. G., Hummel, J. E., ve Walker Holyoak, K. J. (2012). A neurocomputational system for relational reasoning. *Trends in Cognitive Sciences, 16*(7),373-381.

Knowlton, D. F., Hansen, C. ve Riefer, D. (1990). Analogies as an aid to understanding and memory. *Journal of Educational Psychology, 82*(2), 298.

Kotovsky, L. ve Gentner, D. (1996). Comparison and categorization in the development of relational similarity. *Child Development, 67*(6), 2797-2822.

Krawczyk, D. C., Morrison, R. G., Viskontas, I., Holyoak, K. J., Chow, T. W., Mendez, M. F., ... ve Knowlton, B. J. (2008). Distraction during relational reasoning: The role of prefrontal cortex in interference control. *Neuropsychologia, 46*(7), 2020-2032.

Kruse, E., Faller, I. ve Read, K. (2021). Can Reading Personalized Storybooks to Children Increase Their Prosocial Behavior? *Early Childhood Education Journal, 49*(2), 273-282.

Krzemien, M., Jemel, B. ve Maillart, C. (2017). Analogical reasoning in children with specific language impairment: Evidence from a scene analogy task. *Clinical Linguistics & Phonetics, 31*(7-9), 573-588.

Kuntoro, I. A., Saraswati, L., Peterson, C. ve Slaughter, V. (2013). Micro-cultural influences on theory of mind development: A comparative study of middle-class and pemulung children in Jakarta, Indonesia. *International Journal of Behavioral Development, 37*(3), 266-273.

Lane, J. D., Wellman, H. M., Olson, S. L., LaBounty, J. ve 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.

Larsen, N. E., Lee, K. ve Ganea, P. A. (2018). Do storybooks with anthropomorphized animal characters promote prosocial behaviors in young children?. *Developmental Science*, *21*(3), e12590.

Leech, K. A., Haber, A. S., Jalkh, Y. ve Corriveau, K. H. (2020). Embedding scientific explanations into storybooks impacts children's scientific discourse and learning. *Frontiers in Psychology*, *11*, 1016.

Leonard, L. B. (2014). Children with specific language impairment and their contribution to the study of language development. *Journal of Child Language, 41*(S1), 38-47.

Leroy, S., Parisse, C. ve Maillart, C. (2012). Analogical reasoning in children with specific language impairment. *Clinical Linguistics & Phonetics*, *26*(4), 380-396.

Leroy, S., Parisse, C. ve Maillart, C. (2012). Analogical reasoning in children with specific language impairment. *Clinical Linguistics & Phonetics*, *26*(4), 380-396.

Leslie, A. M. ve Polizzi, P. (1998). Inhibitory processing in the false belief task: Two conjectures. Developmental *Science*, *1*(2), 247-253.

Leslie, A. M. ve Roth, D. (1993). What autism teaches us about metarepresentation. *Understanding Other Minds: Perspectives From Autism*, 83-111.

Levinson, P. J. ve Carpenter, R. L. (1974). An analysis of analogical reasoning in children. *Child Development*, 857-861.

Loewenstein, J. ve Gentner, D. (2001). Spatial mapping in preschoolers: Close comparisons facilitate far mappings. *Journal of Cognition and Development*, *2*(2), 189-219.

Lombrozo, T. (2006). The structure and function of explanations. *Trends in Cognitive Sciences*, *10*(10), 464-470.

Lombrozo, T. (2016). Explanatory preferences shape learning and inference. *Trends in Cognitive Sciences*, *20*(10), 748-759.

Lovett, A. ve Forbus, K. (2017). Modeling visual problem solving as analogical reasoning. *Psychological Review*, *124*(1), 60.

Mares, M. L. ve Acosta, E. E. (2008). Be kind to three-legged dogs: Children's literal interpretations of TV's moral lessons. *Media Psychology, 11*(3), 377-399.

Mares, M. L., Bonus, J. A. ve Peebles, A. (2022). Love or comprehension? Exploring strategies for children's prosocial media effects. *Communication Research, 49*(6), 763-791.

Mayer, R. E. (1992). *Thinking, problem solving, cognition*. New York: WH Freeman/Times Books/Henry Holt & Co.

McKenna, M. W. ve Ossoff, E. P. (1998). Age Differences in Children's Comprehension of a Popular Television Program. *Child Study Journal*, *28*(1), 53-68.

Meltzoff, A. N. (1999). Origins of theory of mind, cognition and communication. *Journal of Communication Disorders, 32*(4), 251-269.

Michel, N., Cater III, J. J. ve Varela, O. (2009). Active versus passive teaching styles: An empirical study of student learning outcomes. *Human Resource Development Quarterly, 20*(4), 397-418.

Miller, S. A. (2012). *Theory of mind: Beyond the preschool years.* London: Psychology Press.

Milligan, K., Astington, J. W. ve 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.

Mills, C. M., Danovitch, J. H., Rowles, S. P. ve Campbell, I. L. (2017). Children's success at detecting circular explanations and their interest in future learning. *Psychonomic Bulletin & Review, 24*(5), 1465-1477.

Morrison, R. G., Doumas, L. A. ve Richland, L. E. (2006). The development of analogical reasoning in children: A computational account. *In Proceedings of the twenty-ninth annual conference of the cognitive science society.* Erlbaum Mahwah, NJ.

Mumford, M. D. ve Porter, P. P. (1999). Analogies. In M. A. Runco ve S.R. Pritzker (Eds.), *Encyclopedia of Creativity (pp. 71-77).* San Diego, CA: Academic Press.

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

Narvaez, D., Gleason, T., Mitchell, C. ve Bentley, J. (1999). Moral theme comprehension in children. *Journal of Educational Psychology, 91*(3), 477.

Nielsen, M. ve 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*(4), 609-624.

Norambuena, Y. S., Sáez, K. L., Fuentes, D., Ponce, F. P. ve Salas, G. (2022). Language, analogical reasoning, and working memory skills in emergent literacy period: Typical and DLD trajectories via Cluster Analyses. *Early Childhood Research Quarterly, 60,* 173-186.

Norambuena, Y. S., Saez, K. L., Fuentes, D., Ponce, F. P. ve Salas, G. (2022). Language, analogical reasoning, and working memory skills in emergent literacy period: Typical and DLD trajectories via Cluster Analyses. Early Childhood Research *Quarterly, 60,* 173-186.

Orgill, M. (2003). *Playing with a double-edged sword: Analogies in biochemistry*. Umı number:3113854 [Doctoral dissertation, Purdue University].Erişim Tarihi: 30.01.2023.https://www.proquest.com/docview/305309241?pqorigsite=gscholar &fromopenview=true

Paatz, R., Ryder, J., Schwedes, H. ve Scott, P. (2004). A case study analysing the process of analogy-based learning in a teaching unit about simple electric circuits. *International Journal of Science Education, 26*(9), 1065-1081.

Perner, J. ve Wimmer, H. (1985). "John thinks that Mary thinks that…" attribution of second-order beliefs by 5-to 10-year-old children. *Journal of Experimental Child Psychology, 39*(3), 437-471.

Peterson, C.(2000). Kindred spirits infl uences of siblings' perspectieves on theory of mind. *Cognitive Development, 15*, 435-455

Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence.* New York: International University Press.

Prosic-Santovac, D. (2017). Popular video cartoons and associated branded toys in teaching English to very young learners: A case study. *Language Teaching Research, 21*(5), 568- 588.

Rabkina, I. (2017). AToM: An Analogical Theory of Mind. *In ICCBR* (Workshops) (pp. 219-223).

Rabkina, I. (2020). *Analogical theory of mind: computational model and applications.* Umı number: 28031111 [Doctoral dissertation, Northwestern University]. Erişim Tarihi: 26.01.2023. https://www.proquest.com/docview/2447571848?pqorigsite=gscholar&fromopenview=true

Rattermann, M. J. ve Gentner, D. (1998). More evidence for a relational shift in the development of analogy: Children's performance on a causal-mapping task. *Cognitive Development, 13*(4), 453-478.

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

Retnowati, G., Salim, R. M. A. ve Saleh, A. Y. (2018). Effectiveness of picture story books reading to increase kindness in children aged 5-6 years. *Lingua Cultura, 12*(1), 89-95.

Retnowati, G., Salim, R. M. A., ve Saleh, A. Y. (2018). Effectiveness of picture story books reading to increase kindness in children aged 5-6 years. *Lingua Cultura, 12*(1), 89-95.

Richland, L. E., Morrison, R. G. ve Holyoak, K. J. (2006). Children's development of analogical reasoning: Insights from scene analogy problems. *Journal of Experimental Child Psychology, 94*(3), 249-273.

Ruggeri, A., Xu, F., ve Lombrozo, T. (2019). Effects of explanation on children's question asking. *Cognition, 191*, 103966.

Sarı, B. ve Altun, D. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarının hikâye anlama ile zihin kuramı becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 6*(4), 945-960.

Sarı, O.T. (2011). Zihin Kuramı Hikâyeleri Testi'nin Türk çocuklarına uyarlanması ve okul öncesi dönemdeki normal gelişim gösteren, zihin engelli ve otizmli çocukların zihin kuramı gelişimlerinin karşılaştırılması. (Yayın no. 298644) [Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

Schroeder, S. R. (2018). Do bilinguals have an advantage in theory of mind? A meta-analysis. *Frontiers in Communication*, *3*, 36.

Schwebel, D. C., Rosen, C. S. ve Singer, J. L. (1999). Preschoolers' pretend play and theory of mind: The role of jointly constructed pretence. *British Journal of Developmental Psychology*, *17*(3), 333-348.

Slaughter, V., Imuta, K., Peterson, C. C. ve Henry, J. D. (2015). Meta-analysis of theory of mind and peer popularity in the preschool and early school years. *Child Development*, *86*(4), 1159-1174.

Sodian, B. (2005). Theory of mind--The case for conceptual development. W. Schneider, R. Schumann-Hengsteler, B. Sodian (Ed) *Young children's cognitive development* içinde (pp. 95–103) London: Psychology Press.

Spence, M. J., Rollins, P. R. ve Jerger, S. (2002). Children's recognition of cartoon voices. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 45*(1), 214-222.

Sternberg, R. J., ve Rifkin, B. (1979). The development of analogical reasoning processes. *Journal of Experimental Child Psychology, 27*(2), 195-232.

Tabachnick, B. G., Fidell, L. S., ve Ullman, J. B. (2013). *Using multivariate statistics* (Vol. 6, pp. 497-516). Boston, MA: Pearson.

Thibaut, J. P. ve French, R. M. (2016). Analogical reasoning, control and executive functions: a developmental investigation with eye-tracking. *Cognitive Development*, *38*, 10-26.

Thibaut, J. P. ve French, R. M. (2016). Analogical reasoning, control and executive functions: a developmental investigation with eye-tracking. *Cognitive Development, 38,* 10-26.

Thibaut, J. P., French, R. ve Vezneva, M. (2010a). The development of analogy making in children: Cognitive load and executive functions. *Journal of Experimental Child Psychology, 106*(1), 1-19.

Thibaut, J. P., French, R. ve Vezneva, M. (2010b). Cognitive load and semantic analogies: Searching semantic space. *Psychonomic Bulletin & Review, 17*(4), 569-574.

Tunteler, E. ve Resing, W. C. (2002). Spontaneous analogical transfer in 4-year-olds: A microgenetic study. *Journal of Experimental Child Psychology, 83*(3), 149-166.

Turan, F. ve Işıtan, S. (2014). Çocuklarda Dil Gelişiminin Değerlendirilmesinde Bir Anlatı Analizi Yaklaşımı Olarak Öykü Anlatımı. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama, 13*(25), 105-124.

Tülü, B. (2020). 3-5 yaş arası çocuklara yönelik Zihin Kuramı Ölçeğinin geliştirilmesi (Yayın no. 608846) [Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

Walker, C.M. ve Lombrozo, T (2017). Explaining the moral of the story. *Cognition, 167*, 266-281.

Walker, C. M., Bonawitz, E. ve Lombrozo, T. (2017). Effects of explaining on children's preference for simpler hypotheses. *Psychonomic Bulletin & Review, 24*(5), 1538-1547.

Walker, C. M., Bridgers, S. ve Gopnik, A. (2016). The early emergence and puzzling decline of relational reasoning: Effects of knowledge and search on inferring abstract concepts. *Cognition, 156,* 30-40.

Walker, C. M., Gopnik, A. ve Ganea, P. A. (2015). Learning to learn from stories: Children's developing sensitivity to the causal structure of fictional worlds. *Child Development, 86*(1), 310-318.

Walker, C. M., Hubachek, S. Q. ve Vendetti, M. S. (2018). Achieving abstraction: Generating far analogies promotes relational reasoning in children. *Developmental Psychology, 54*(10), 1833.

Walker, C. M., Lombrozo, T., Legare, C. H. ve Gopnik, A. (2014). Explaining prompts children to privilege inductively rich properties. *Cognition, 133*(2), 343- 357.

Watson, A. C., Nixon, C. L., Wilson, A. ve Capage, L. (1999). Social interaction skills and theory of mind in young children. *Developmental Psychology, 35*(2), 386.

Watson, D. ve Tellegen, A. (1985). Toward a consensual structure of mood. *Psychological Bulletin, 98*(2), 219.

Wellman, H. M. (2002). Understanding the psychological world: Developing a theory of mind. *Blackwell Handbook of Childhood Cognitive Development, 167-187.*

Wellman, H. M. (2014). *Making minds: How Theory of Mind develops*. Oxford: Oxford University Press.

Wellman, H. M. ve Lagattuta, K. H. (2004). Theory of mind for learning and teaching: The nature and role of explanation. *Cognitive Development, 19*(4), 479-497.

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

Wellman, H. M. ve Liu, D. (2007). Causal reasoning as informed by the early development of explanations. *Causal learning: Psychology, Philosophy, and Computation*, *261279*.

Wellman, H. M., Cross, D. ve Watson, J. (2001). Meta-analysis of theory-of-mind development: The truth about false belief. *Child Development, 72(*3), 655-684.

Whitney, M. P., Vozzola, E. C. ve Hofmann, J. (2005). Children's moral reading of Harry Potter. *Journal of Research in Character Education, 3(*1).

Williams, J. P. (1993). Comprehension of students with and without learning disabilities: Identification of narrative themes and idiosyncratic text representations. *Journal of Educational Psychology, 85*(4), 631.

Williams, J. P., Lauer, K. D., Hall, K. M., Lord, K. M., Gugga, S. S., Bak, S. J. ve deCani, J. S. (2002). Teaching elementary school students to identify story themes. *Journal of Educational Psychology, 94*(2), 235.

Williams, K. C., Cooney, M. ve Nelson, J. (1999). Storytelling and storyacting as an active learning strategy. *Journal of Early Childhood Teacher* Education, *20*(3), 347-352.

Williams, K. C., Cooney, M. ve Nelson, J. (1999). Storytelling and storyacting as an active learning strategy. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, *20*(3), 347-352.

Wingfield, S. S. ve Black, G. S. (2005). Active versus passive course designs: The impact on student outcomes. *Journal of Education for Business*, *81*(2), 119-123.

Wright Cassidy, K., Shaw Fineberg, D., Brown, K. ve Perkins, A. (2005). Theory of mind may be contagious, but you don't catch ıt from your twin. *Child Development, 76*(1), 97-105

Yao, Z. ve Enright, R. (2020). The influence of moral stories on kindergarteners' sharing behaviour. *Early Child Development and Care, 190*(6), 891-901.

Yapıcı, Ş. (2011). Çocukta dil gelişimi. *Journal of Human Sciences, 8*(1).

Youngblade, L. M. ve Dunn, J. (1995). Individual differences in young children's pretend play with mother and sibling: Links to relationships and understanding of other people's feelings and beliefs. *Child Development, 66*(5), 1472-1492.

Zembat, R. ve Yurtsever, M. (2002). Beş-altı Yaş Çocuklarının Kelime Dağarcığı Gelişimine Ana Dil Programının Etkisi. Erken Çocukluk Gelişimi Eğitimi Sempozyum Bildiriler. Ankara: *KÖK Yayıncılık,*. s.22-131.

7. EKLER

EK-1: Etik Kurul Kararı

Bu belge, Yükseköğretim Kurulu tarafından 19.01.2021 tarihli "Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge" ile bildirilen 6689 Sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu kapsamında gizlenmiştir.

EK-2: Bilgilendirilmiş Onam Formu

Değerli Veli,

5-6 yaş çocukların hikayede anlatılmak istenen ahlaki dersi öğrenme ve günlük hayata genelleyebilme becerileriyle ilgili bir yüksek lisans tezi yürütmekteyim. Bu çalışmada hikayenin belirli yönleriyle ilgili çocuklara açıklama fırsatı sunmanın hikayedeki dersi öğrenme performanslarına etkisine bakılacak olup aynı zamanda bu açıklamaların altında yatan bilişsel mekanizmalar incelenecektir. Bu çalışma kapsamın çocuklarda farklı istek, bilgi ve duygu durumlarını anlamlandırabilme ve olaylar arasında benzerlik kurabilme becerileri hakkında bilgi edinebileceğimiz farklı aktiviteler yapacağız. Bu aktiviteler bilgisayar ekranında gösterilecek resimli hikayeler üzerinden gerçekleşecektir.

Araştırma iki oturumdan oluşup, ilk oturum yaklaşık 20 dakika, ikinci oturum yaklaşık 30 dakika sürecektir ve çevrimiçi ortamda gerçekleşecektir. Çalışma bittiğinde, çocuğunuz adına hazırlanmış katılım belgesi size mail yoluyla gönderilecektir.

Çalışmaya onay vermeniz halinde ilk olarak size en uygun gün ve saat için çevrimiçi bir randevu oluşturulacaktır. Oturum başladığında öncelikle sizinle ve çocuğunuzla tanışacağız, sorularınız varsa onları cevaplandıracağım. Daha sonra sizden çocuğunuzla ilgili bir demografik bilgi formu doldurmanız isteyeceğim. Ardından çocuğunuzla yukarıda bahsettiğim aktiviteleri yapacağız. Bu aşamada öncelikle çocuğunuza "Benimle hikaye okuyup aktivite yapmak ister misin?" diye soracak, çocuğunuzun da onayını alacağım. Çocuğunuz herhangi bir noktada sıkılır veya devam etmek istemezse çalışmayı sonlandıracağım.

Çocuğunuzla yaptığım aktiviteyi sonradan kodlama amacıyla kayıt altına alacağım. Ancak ne kayıtlar ne de kodlanmış veriler araştırmada çalışan yetkili kişiler dışında hiçbir kişinin erişimine açık olmayacaktır. Çocukların isimleri veya herhangi bir tanımlanabilir bilgi kullanılmayacak ve kendilerine verilecek olan rastgele oluşturulmuş katılımcı numarası ile anılacaklardır.

Bu araştırmada kullanılan hikayeler ve sorular, biz veya başka araştırmacılar tarafından daha önceki çalışmalarda uygulanmıştır. Bu çalışmada kuramsal düzeyde bazı sorulara

cevap aranmaktadır ve incelenen becerilerin, 5-6 yaş grubundaki çocuklarda, kendi aralarındaki ilişkilerine bakılacaktır. Bu bağlamda, çalışmamın, bireysel bazda çocukların zeka ya da başka bir yetisini ölçen bir çalışma olmadığını, araştırmama katılan ailelere göndereceğim sonuç raporunun grup bazında sonuçlardan öteye geçmeyeceğini belirtmek isterim.

Çocuğunuzun bu çalışmaya katılmasına onay verdiğinizi veya vermediğinizi lütfen aşağıdaki formda işaretleyiniz.

İlginize teşekkür ederim.
Ezgican MERAL
Maltepe Üniversitesi

***Bu çalışma Maltepe Üniversitesi Psikoloji Tezli Yüksek Lisans (Opsiyon: Gelişim Psikolojisi) programı öğrencisi Ezgican Meral'in Dr. Öğr. Üyesi Barış Özdemir tarafından yürütülen yüksek lisans tezi kapsamında yapılmaktadır.*

"Çocukların Hikayedeki Dersi Anlamasında Zihin Kuramı ve Analojik Düşünmenin Yordayıcı Etkisi: Açıklamanın Aracı Rolü" adlı yüksek lisans tez çalışması ile ilgili bilgileri okudum ve anladım. Anlamadığım kısımlar hakkında araştırmacıdan gerekli bilgileri aldım.

☐ Çocuğumun bu araştırmaya katılmasını **onaylıyorum.**
☐ Çocuğumun bu araştırmaya katılmasını **onaylamıyorum.**

EK-3: Demografik Bilgi Formu

Bu tez çalışması kapsamında, çocuğunuzla ilgili bazı bilgilere ihtiyaç duyulmaktadır. Lütfen aşağıdaki soruları cevaplandırınız.

1) Çocuğunuzun Doğum Tarihi: Gün____ Ay____ Yıl _____

2) Çocuğunuzun cinsiyeti nedir?

3) Çocuğun…

a) Annesiyim.

b) Babasıyım.

4) Yaşadığınız şehri belirtiniz:

5) Hangi kanal yoluyla çalışmadan haberiniz oldu?

a) Sosyal Meyda (İnstagram/Facebook v.b.)

b) Yakınımdan (arkadaş/akraba v.b.) öğrendim.

c) Anaokulu/kreş yoluyla öğrendim.

6) Etnik kökeninizi belirtiniz. (Türk, Arnavut, Kürt v.s.)

7) Eşinizin/çocuğunuzun diğer ebeveyninin etnik kökenini belirtiniz. (Türk, Arnavut, Kürt v.s.)

8) Eğitim seviyenizi lütfen aşağıda belirtiniz.	
Kendiniz	Eşiniz
❑ Okuma yazma bilmiyor ❑ İlkokul mezunu ❑ Ortaokul mezunu ❑ Lise mezunu ❑ Yüksek okul mezunu (2 yıllık) ❑ Üniversite mezunu (4 yıllık) ❑ Uzmanlık derecesi var (yüksek lisans, doktora/tıpta uzmanlık)	❑ Okuma yazma bilmiyor ❑ İlkokul mezunu ❑ Ortaokul mezunu ❑ Lise mezunu ❑ Yüksek okul mezunu (2 yıllık) ❑ Üniversite mezunu (4 yıllık) ❑ Uzmanlık derecesi var (yüksek lisans, doktora/tıpta uzmanlık)
9) Ebeveynlerin şu anki iş durumunu lütfen aşağıda belirtiniz.	
Kendiniz	Eşiniz

❑ Tam zamanlı ❑ Yarı zamanlı ❑ Evde çocuk bakan ebeveyn ❑ Çalışmıyor ❑ Öğrenci ❑ Emekli ❑ Serbest meslek sahibi	❑ Tam zamanlı ❑ Yarı zamanlı ❑ Evde çocuk bakan ebeveyn ❑ Çalışmıyor ❑ Öğrenci ❑ Emekli ❑ Serbest meslek sahibi

10) Hane halkının ortalama toplam aylık geliri (Evde sürekli yaşayan tüm bireylerin toplam kazancı-maaşlar, kira gelirleri vb.):	
1. Ayda 850 TL'nin altında	❑
2. Ayda 850 – 1200TL	❑
3. Ayda 1201 –1700 TL	❑
4. Ayda 1701 – 2500 TL	❑
5. Ayda 2501 – 5000 TL	❑
6. Ayda 5001 – 10000 TL	❑
7. Ayda 10001-17000	❑
8. Ayda 17001-25000 TL	❑
9. Ayda 25001 TL'nin üzerinde	❑

11) Çocuğunuz zamanında mı doğdu? **EVET / HAYIR**

Kaçıncı haftada doğdu?: _____ Kaç kilo doğdu: _____

12) Çocuğunuz ailede kaçıncı çocuk?

a) Tek çocuk

b) En büyük çocuk

c) Ortanca çocuk

d) En küçük çocuk

13) Ailedeki çocuk sayısını belirtiniz.

14) Hamilelikte veya doğum sırasında herhangi bir komplikasyon yaşadınız mı? **EVET** ise, lütfen kısaca belirtiniz.

_____

15) Çocuğunuz herhangi bir önemli hastalık geçirdi mi? Hastanede tedavi gördü mü? Çocuğunuza engellilik, yetersizlik veya dil/konuşma geriliği gibi herhangi bir teşhis konuldu mu? **EVET** ise, lütfen kısaca belirtiniz.

_____

16) Size veya yakın aile çevresinden herhangi birine (ör., çocuğunuzun kardeşleri, büyükanne, baba) davranışsal veya nörolojik bozukluk, dil/öğrenme bozukluğu teşhisi konuldu mu? **EVET** ise, lütfen kısaca belirtiniz.

_____

17) Çocuğunuzun öğrenme ve gelişimi ile ilgili (konuşma ve dil dahil) herhangi bir endişeniz var mı? **EVET** ise, lütfen kısaca belirtiniz.

_____

Ev/Anaokulu Ortamı

18) Çocuğunuzun günlük bakımında kim/kimler rol alıyor (Birden fazla işaretleyebilirsiniz):

a) Anne

b) Baba

c) Ev dışında bakım (ör. Anneanne/babaanne, bakıcı vs.)

d) Ev içinde başka biri tarafından bakım (ör. Anneanne/babaanne, bakıcı vs.)

19) Çocuğunuz anaokulu/yuva/okula gidiyor mu?

20) Çocuğunuz anaokulu/yuvaya kaç yaşından beri gidiyor?

21) Çocuğunuzun haftada kaç gün anaokulu/yuvaya gittiğini belirtiniz. (Gitmiyorsa bu soruyu geçiniz.)

22) Çocuğunuz anaokuluna günde kaç saat gidiyor?

a) 1-2 saat

b) 2-4 saat

c) 4-8 saat

d) 8-12 saat

23) Çocuğunuz aşağıdaki medya araçlarından hangilerini kullanıyor? (Birden fazla seçebilirsiniz.)

a) Televizyon

b) Bilgisayar oyunu

c) iPad/Tablet

d) E-kitap okuma

e) Hiçbiri

24) Çocuğunuz yukarıda belirtiğiniz medya araçları ile günde ortalama kaç saat zaman geçiriyor?

a) 1 saatten az

b) 1-2 saat arası

c) 2-4 saat arası

d) 4-8 saat arası

e) 8 saatten fazla

Evdeki Dil Ortamı

25) Çocuğunuz doğumundan bu yana 2 veya daha fazla dilde konuşuyor mu? (Cevabınız hayır ise, bölümdeki diğer soruları geçiniz.) **EVET / HAYIR**

26) Çocuğunuz doğumdan bu yana 2 veya daha fazla dil konuşuyor ise, ne zamandan beri olduğunu belirtiniz? _____

27) Çocuğunuzun tipik bir hafta boyunca evinizde konuştuğu yabancı dilleri düşünün. Çocuğunuz hangi dilde/dillerde konuşuyor? (Çocuğunuz birden fazla dil konuşmuyorsa bu soruyu geçebilirsiniz.)

a) İngilizce

b) Fransızca

c) Rusça

d) Arapça

e) Kürtçe

28) Çocuğunuz kiminle/kimlerle yabancı dilde konuşuyor? (Çocuğunuz birden fazla dil konuşmuyorsa bu soruyu geçebilirsiniz.)

a) Annesi

b) Babası

c) Büyükannesi

d) Büyükbabası

Ek-4: Çocuklar İçin Zihin Kuramı Test Bataryası

Bu belge, Yükseköğretim Kurulu tarafından 19.01.2021 tarihli "Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge" ile bildirilen 6689 Sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu kapsamında gizlenmiştir.

Ek-5: Analojik Düşünme Görevi ve Görselleri

Alıştırmalar

1) **Çatal: Bulaşık Makinesi :: T-shirt: ?**

Seçenekler: Çamaşır makinesi (Doğru yanıt), yaka (dikkat dağıtıcı), tavşan (alakasız), telefon (alakasız)

2) **Küpe : Kulak :: Yüzük : ?**

Seçenekler: El (Doğru yanıt), kolye (dikkat dağıtıcı), şapka (alakasız), elma (alakasız)

Düşük İlişki Soruları :

1) **Kurt: Et :: Keçi : ?**

Seçenekler: Çimen (Doğru yanıt), boynuz (dikkat dağıtıcı), zarf (alakasız), vazo (alakasız)

2) **Kuş:Uçak :: Balık: ?**

Seçenekler: Bot (Doğru yanıt), balıkçı (dikkat dağıtıcı), kanepe (alakasız), gözlük (alakasız)

3) **Çocuk: Yatak:: Kedi: ?**

Seçenekler: Sepet (Doğru yanıt), bıyık (dikkat dağıtıcı), perde (alakasız), çiçek (alakasız)

4) **Ceket: gardırop:: Yüzük: ?**

Seçenekler: Kutu (Doğru yanıt), kolye (dikkat dağıtıcı), kitap (alakasız), bardak (alakasız)

5) **Elbise : Askı :: Ceket : ?**

Seçenekler: Kanca (Doğru yanıt), kazak (dikkat dağıtıcı), halı (alakasız), mum (alakasız)

6) **Adam: Tabak:: Domuz: ?**

Seçenekler: Yemek kabı/ Yemlik (Doğru yanıt), domuz kuyruğu (dikkat dağıtıcı), anahtar (alakasız), kalem (alakasız)

Yüksek İlişkili Soruları:

1) **Örümcek: Örümcek Ağı:: Arı: ?**

Seçenekler: Kovan (Doğru yanıt), çiçek (dikkat dağıtıcı), motosiklet (alakasız), çerçeve (alakasız)

2) **Kuş: Yuva:: Köpek : ?**

Seçenekler: Kulübe (Doğru yanıt), kemik (dikkat dağıtıcı), gitar (alakasız), elma (alakasız)

3) **Tren: Ray:: Bot: ?**

Seçenekler: Su (Doğru yanıt), denizci (dikkat dağıtıcı), tabure (alakasız), şapka (alakasız)

4) **İnek: Süt:: Tavuk: ?**

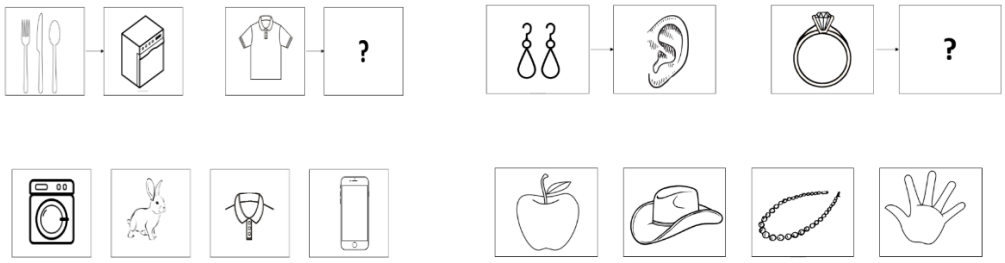
Seçenekler: Yumurta (Doğru yanıt), ibik (dikkat dağıtıcı), tarak (alakasız), tencere (alakasız)

5) **Eldiven: El :: Ayakkabı: ?**

Seçenekler: Ayak (Doğru yanıt), bağcık (dikkat dağıtıcı), saat (alakasız), fare (alakasız)

6) **Tavuk: civciv :: At: ?**

Seçenekler: Tay (Doğru yanıt), nal (dikkat dağıtıcı), masa (alakasız), balon (alakasız)



Analojik Düşünme Görevi Alıştırmalarının Görselleri



Düşük İlişki Sorularının Görselleri



Yüksek İlişki Sorularının Görselleri

Ek-6: Hikayeler ve Hikayelerle İlgili Açıklama Soruları

Uzunca Kasabası ***(Ders: Bizden farklı olan kişilere karşı iyi ve nazik olmalıyız.)***

Bir zamanlar, Uzunca kasabasında çok ama çok uzun insanlar yaşarmış. Orada yaşayan insanlar aynı ağaçlar kadar uzunlarmış, kocaman ağaç dalları gibi uzun kolları varmış. Kocaman evleri, kocaman okulları ve kocaman arabaları varmış ve kocaman olmaktan çok mutlularmış. Her zaman birlikte oyunlar oynar ve çok eğlenirlermiş. Her zaman birlikte oyunlar oynar ve çok eğlenirlermiş. Bir gün kasabaya yeni bir ziyaretçi gelmiş. Gelen kişi çok kısaymış kısa bacakları ve kısa kolları varmış. Uzunca kasabasındaki tüm insanlar kasabanın başındaki eve giden yeni ziyaretçiye bakmışlar ve gülmeye başlamışlar. Ama adam bunu fark etmemiş. Adam evin önüne gelmiş ve kapıyı çalmış. Uzun boylu bir anne ve kızı kapıyı açmış ve adam boğazını temizleyip yüksek bir sesle : ”Benim adım Mert ve ben de sizinle oynamak istiyorum.” demiş. Onu duyan herkes yüksek sesle gülmeye başlamış. Mert bu duruma üzülmüş. “Neden herkes bana gülüyor?” diye sormuş. İçlerinden biri “ Çünkü çok komik görünüyorsun.” demiş. “Öyle mi görünüyorum? Neden komik görünüyorum ki?” diye sormuş Mert. Kasabalılar bağırmaya başlamış. “ Sen kısasın. Kısa bacakların ve kısa kolların var.” Ne olmuş yani?” demiş Mert. “Benim geldiğim Kısaca kasabasında yaşayan herkes benim kilomda ve benim boyumdadır, kısa bacakları ve kısa kolları vardır. Bütün hayatım boyunca hiç kimse benim komik göründüğümü söylemedi.” demiş. Ancak kasabalılar ona gülmeye devam etmişler ve onunla oynamak istemediklerini söylemişler. Mert üzgün bir şekilde evinin yolunu tutmuş.

Hikaye ortasındaki soru: “Mert neden üzgündü?”

“Bekle!” demiş uzun insanlardan biri. “Ben seninle oynayacağım. Benden kısa ve küçük olmana rağmen iyi bir insana benziyorsun. “Ah, peki doğru” demiş bir başka uzun insan. “Ben de seninle oynayacağım. Benden küçük ve kısa olman gerçekten önemli değil.” “Gerçekten mi?” demiş Mert. “Bu çok güzel. Teşekkür ederim, çok teşekkür ederim!” Böylece Mert, uzun insanlarda oyunlar oynamış ve hepsi harika zaman geçirmiş. Ve o andan itibaren hiç kimse tekrar Mert’e gülmemiş ve her gün birlikte oyunlar oynamışlar.

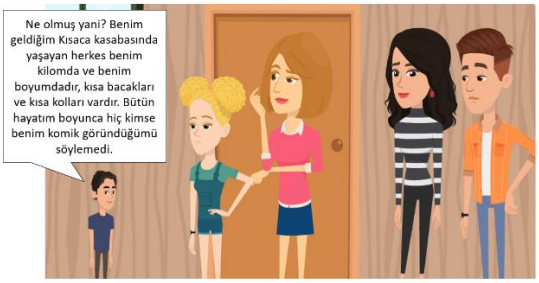
Hikaye sonundaki soru: “Uzun insanlar neden Mert ile oynamaya karar verdiler?”



















Uzunca Kasabası Hikayesinin Görselleri

Kahraman Ali ***(Ders: Herkes kahraman olabilir ve bir şekilde insanlara yardım edebilir.)***

Bir gün Ali'nin öğretmeni Ayşe yardım etmekten bahsediyordu. Ali'ye "Ali, başkalarına yardım eden biri hakkında örnek verebilir misin?" diye sordu.

"Evet, kahramanlar insanlara yardım eder, onlar güçlüdür, kötü adamlarla savaşır ve uçabilirler."

Ayşe öğretmen "Bu doğru, kahramanlar insanlara yardım ederler" diye cevapladı. "Ama sadece kahramanlar insanlara yardım etmez, sıradan insanlar da yardım edebilir." "Sen de istersen kahraman olabilirsin."

O günnden sonra, Ali eve gittiğinde hala kahramanlar ve yardım eden insanlar hakkında düşünüyordu. Ali mavi pijamalarını giydi ve kırmızı havlusunu pelerin gibi giydi. Sonra mutfağa doğru koştu ve babasını tabak almak için yüksek bir dolaba ulaşmaya çalışırken gördü.

Ali bir süper kahraman gibi, "Sana yardım edeceğim baba" dedi. "Ben bir süper kahramanım, senin için o tabağı alabilirim." Ali uzandı ve sonra zıplayabildiği kadar zıpladı ama tabağa ulaşamadı. Sonunda çok yoruldu. "Hayır, neden yardım edemiyorum? Ben bir süper kahramanım" dedi. Babası " Sorun değil, eminim başka şeylere yardım edebilirsin." dedi.

"Ne yapacağımı biliyorum!" diye kendi kendine düşündü Ali. "Bir maske takacağım, belki bu beni kahraman yapar ve böylece insanlara yardım edebilirim." Odasına doğru koştu ve bir maske buldu. Maskeyi taktı ve dışarı çıktı. Annesini eve çok ağır bir şey taşırken gördü.

"Sana yardım edeceğim anne." dedi bir süper kahraman gibi. "Ben bir süper kahramanım, yani bu kutuyu senin için içeri taşıyabilirim." Ali kutuyu kaldırmayı denedi, ama kutu yerinden oynamadı. Yorulana kadar denedi ve denedi. "Hala yapamıyorum! Ama neden? Ben bir süper kahramanım."

"Ali, bu yüzden mi böyle giyindin?" dedi annesi.

"Kahraman olmak istiyorum böylece insanlara yardım edebilirim." diye cevapladı.

Hikaye ortası sorusu : "Ali neden süper kahraman gibi giyinmişti?"

"Yardım etmek için maske takıp pelerin giymene de gerek yok" dedi annesi.

"Ama öğretmenim dedi ki kahraman olabilirmişim."

"Öğretmenin haklıymış. Kahraman olabilirsin ama tüm kahramanların süper güçleri yoktur ve hepsi maske takmaz! Çoğu kahraman normal kıyafetler giyer, aynı senin ve benim gibi."

Böylece Ali mavi pijamalarını, pelerinini ve maskesini çıkardı. Normal kıyafetlerini giydi, sıradan bir akşam yemeği yedi ve yatağa gitti. Ali, süper kahraman kıyafetleri ve süper güçleri olmadan nasıl kahraman olacağını bilmiyordu.

Ertesi sabah, Ali mutfağa doğru yürüdü, babasını tezgahın altındaki bir şeye ulaşmaya çalışırken gördü. Ama babasının elleri küçük çatlaktan bir şey almak için çok büyüktü, bu yüzden ulaşamadı. " Ali, düşürdüğüm çatalı almama yardım edebilir misin?" diye sordu babası.

Ali küçük elleriyle uzandı ve çatalı düştüğü yerden kolayca çıkardı.

"Çok teşekkür ederim" dedi babası, "bana çok yardımcı oldun."

Ali babasına yardım edebildiği için çok mutlu olmuştu.

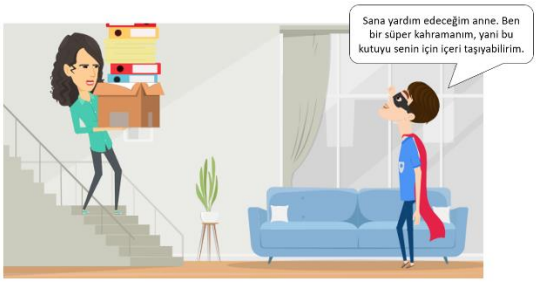
Hikaye sonundaki soru: "Söyler misin, Ali süper kahraman gibi giyinmemiş olmasına rağmen hikayenin sonunda neden mutluydu?"





















Kahraman Ali Hikayesinin Görselleri

Ek-7: Hikayelerde Dersi Anlamayı Ölçen Görevler

1. "Uzunca Kasabası" Hikayesinin Görevleri

a) Bellek Soruları

1. Uzunca kasabasında gerçekten küçük insanları var mı? (hayır)
2. Kasabalılar Mert'e onların kasabasına geldiğinde mi güldüler? (evet)
3. Kasabalılar Mert'e onun komik göründüğünü mü söylediler? (evet)
4. Mert'in çok uzun kolları ve bacakları var mı? (hayır)
5. Mert, geldiği kasabadaki bütün insanların birlikte oynadığını söyledi mi? (hayır)
6. Mert'in kasabasının ismi Kısaca mıydı? (evet)
7. Mert, Uzuncadaki insanlara " Farklı olmama rağmen benimle oynayacak mısınız?" dedi mi? (hayır)
8. Uzunca kasabasındaki insanların saçları var mıydı? (evet)

b) Açık Uçlu Soru

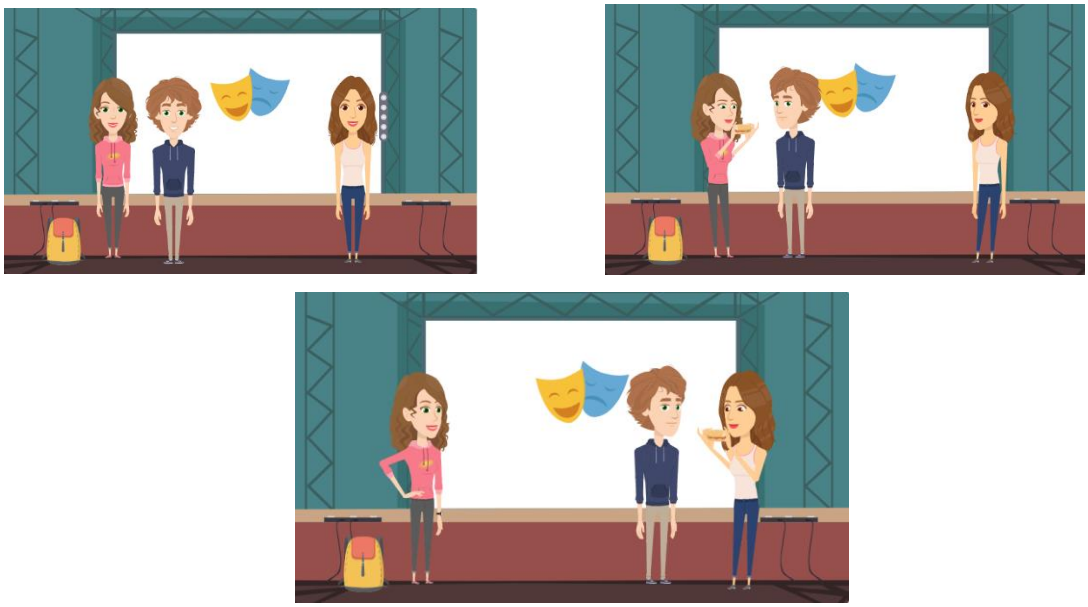
"Hadi bu hikaye hakkında konuşalım. Diyelim ki sen okula gittin ve bir arkadaşına bu hikayeyi anlattın. Arkadaşında sana bu hikayeden ne öğrendiğini sordu. Sence bu hikayeden öğrendiğimiz en önemli şey neydi?"

c) Kısa Hikayeler

Farklı içerik/ Farklı ders:

Selin, Sahra ve Berk bir tiyatro oyununda oynuyorlardı. Bir gün, Berk oyun provası için evden sandviç getirdi ve bir tane de Selin'e verdi. Sahra da sandviçlerden birini yemek istediğini söyledi ve Berk sandviçlerinden birini Sahra ile paylaştı. Sandviçler çok lezzetliydi ve Berk sandviçini Sahra'ya ile paylaştığı için çok iyi hissetti.

Farklı içerik/ Farklı ders

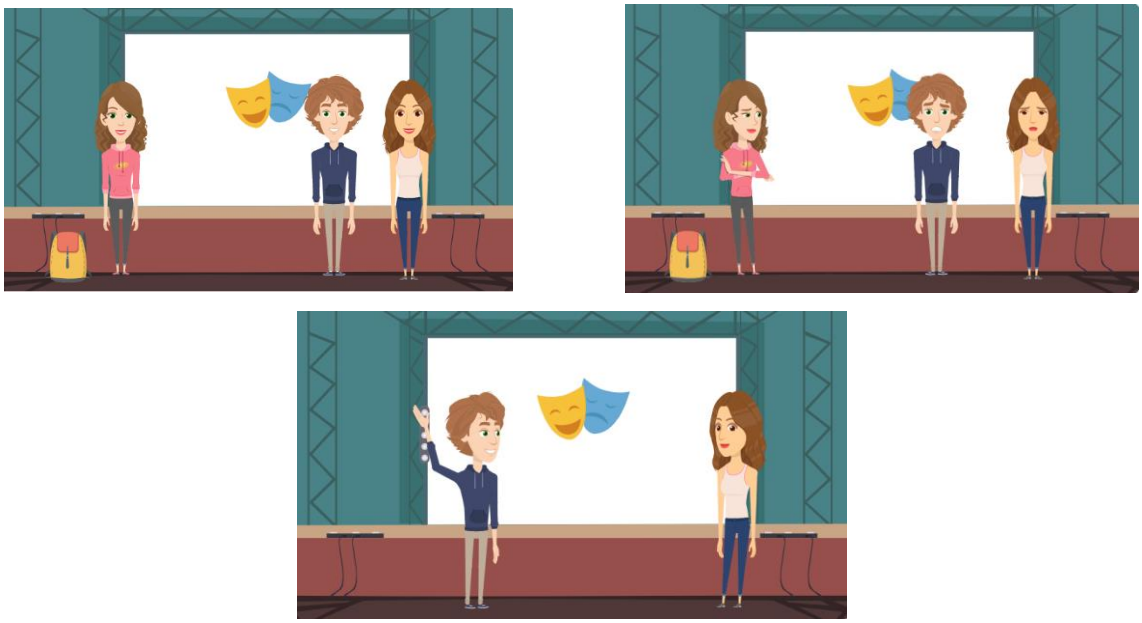


Uzunca Kasabası" farklı İçerik/farklı ders hikayesi görseller

Farklı içerik/Aynı ders:

Selin tiyatro oyununda yönetmenlik yapıyordu ancak sadece yeşil gözlü arkadaşlarının onunla oynamasını istiyordu. Sahra bu oyunda rol almak istiyordu ama Selin Sahra'nın kahverengi gözleri olduğu için hayır dedi. Sahra gerçekten çok üzüldü. Ama arkadaşı Berk ona oyundaki kendi bölümünü verdi çünkü onun kahverengi gözlü olması önemli değildi, o hala Berk'in arkadaşıydı.

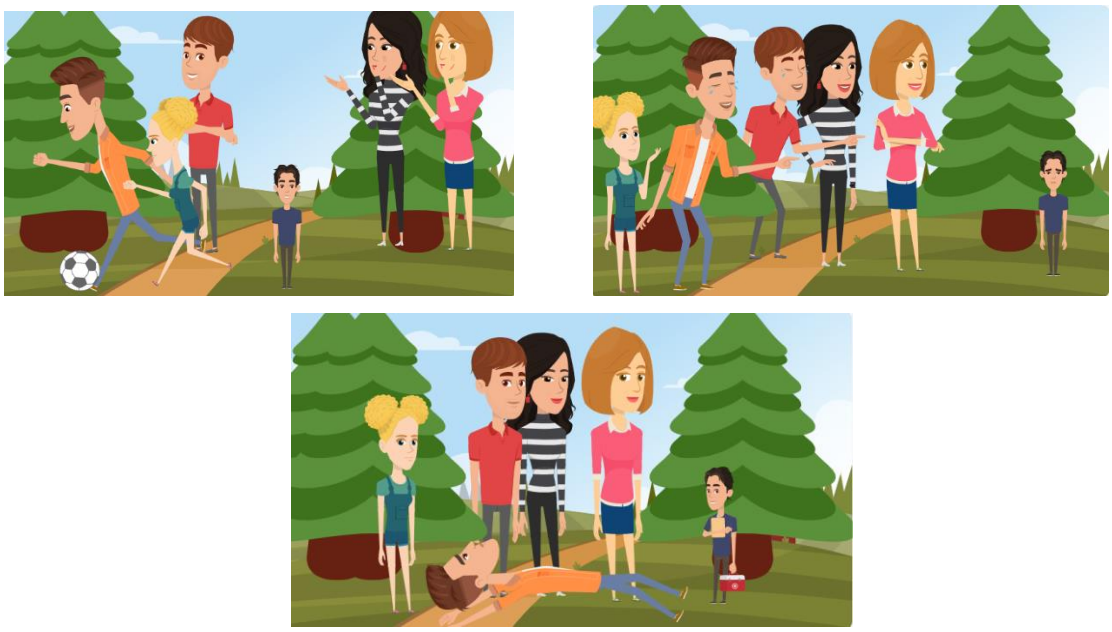
Farklı içerik/ Aynı ders



Uzunca Kasabası Farklı İçerik/Aynı Ders Hikayesi Görselleri

Aynı içerik/ Farklı ders:

Uzun insanlar Uzunca kasabasında oyun oynuyorlardı ve kısa bir insan olan Mert de onlarla oynamak istediğini söyledi. İlk başta ona güldüler ve Mert çok üzgün hissetti. Derken, uzun insanlardan biri birdenbire bacağını incitti ve Mert ilk yardım çantasını alıp ona yardım etti. Mert'in uzun insana yardım etmesi çok iyi bir davranıştı.



Uzunca Kasabası Aynı İçerik/Farklı Ders Hikayesi Görseller

Farklı içerik/ Aynı ders

Jale diğer insanlardan farklıydı çünkü ayakları üzerinden yürümek yerine elleri üzerinde yürüyordu. Diğer çocuklar okulda Jale ile yürümüyorlardı çünkü elleri üzerinde yürümesini çok tuhaf buluyorlardı. Jale bu duruma çok üzülüyordu. Bir gün, çocuklardan biri ona okulda beraber yürüyebileceklerini söyledi, onun farklı yürümesi önemli değildi. Jale okulda onlarla birlikte yürümeye başladı ve çok iyi arkadaş oldular.



Uzunca Kasabası Farklı İçerik/Aynı Ders Hikayesi Görselleri

d) Tema Seçimi (Şıklı zorunlu seçim)

"Şimdi diyelim ki ben bu hikayeyi Fil'e ve Kurbağaya da anlattım. Şimdi onlar bize bu hikayeden ne anladıklarını söyleyecekler. Senden de hangisinin daha doğru anladıklarını bulmanı isteyeceğim."

Ders: İnsanların farklı olması önemli değildir, yine de birbirimize karşı iyi olabilir ve birlikte eğlenebiliriz.

Yüzeysel İçerik: Uzuncadaki insanlar Mert'e güldüler ve başta onunla oynamak istemediler.



Uzunca Kasabası Tema Seçimi Görevi Görseli

e) Genelleme Görevi

Şimdi sana bir hikaye anlatacağım. Benim Rex adında bir köpeğim var ve Rex bir kaniş. Kasabam yepyeni bir köpek parkı yaptı. Rex koşmayı ve oynamayı seviyor, ancak köpek parkındaki diğer tüm köpekler büyük ve Kangal cinsi. Rex'i bugün köpek parkına getirdiğimde, oradaki insanlar Rex'in bir kaniş olduğu için köpek parkına girmesinin uygun olmayacağını söylediler.

Sence Köpek parkındaki insanlar ne yapmalı?



Uzunca Kasabası Hikayesi Genelleme Görevi Görselleri

2. “Kahraman Ali” Hikayesinin Görevleri

a) Bellek soruları

1. Ali tabağı tek başına indirebilir mi? (Hayır)
2. Kutu Ali 'nin taşıyamayacağı kadar ağır mı? (Evet)
3. Ali babası için çatalı alabilir mi? (Evet)
4. Ali nin pelerini onu bir süper kahramana mı dönüştürüyor? (Hayır)
5. Ali ‘nin babası ondan kaşığı mı almasını istemişti? (Hayır)
6. Ali’nin pelerini kırmızı mı mıydı? (Evet)
7. Ali nin gözlüğü var mıydıpijaması mavi miydi? (Evet)
8. Annesi Ali den bulaşıkları yıkamasını istemiş miydi? (Hayır)

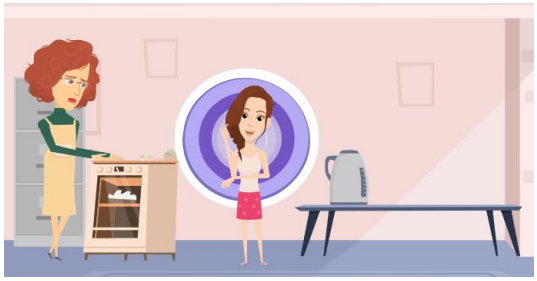
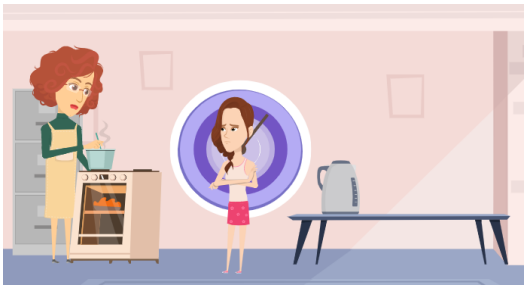
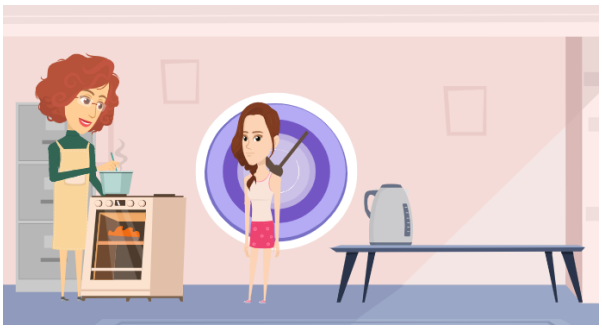
b) Açık Uçlu Soru

“Hadi bu hikaye hakkında konuşalım. Diyelim ki sen okula gittin ve bir arkadaşına bu hikayeyi anlattın. Arkadaşında sana bu hikayeden ne öğrendiğini sordu. Sence bu hikayeden öğrendiğimiz en önemli şey neydi?”

c) Kısa Hikayeler

Farklı içerik/ Farklı ders:

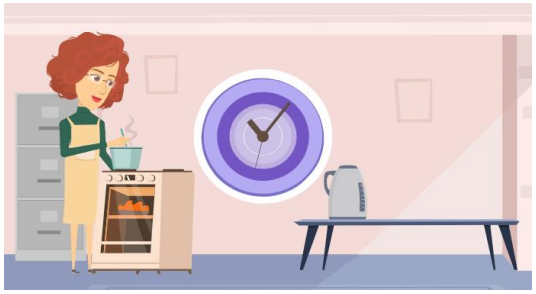
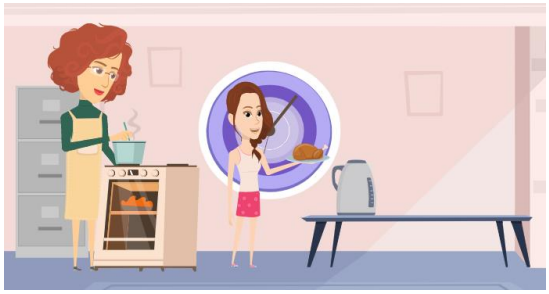
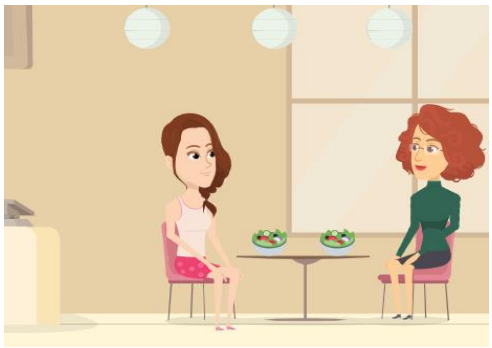
Merve’nin annesi öğle yemeği pişiriyordu. Merve çok sıkılmıştı ve annesine "Yemekçi kadın" diye seslenmeye başladı, bu annesini üzüyordu. Merve'nin annesi Merve'ye, insanlara takma isimlerle seslenmek onları üzer ve bu iyi bir şey değildir dedi. Böylece Merve annesine "Yemekçi kadın" diye seslenmekten vazgeçti çünkü onun duygularını incitmek istemiyordu.

Kahraman Ali Farklı İçerik/Farklı Ders Hikayesi Görselleri

Farklı içerik/Aynı ders:

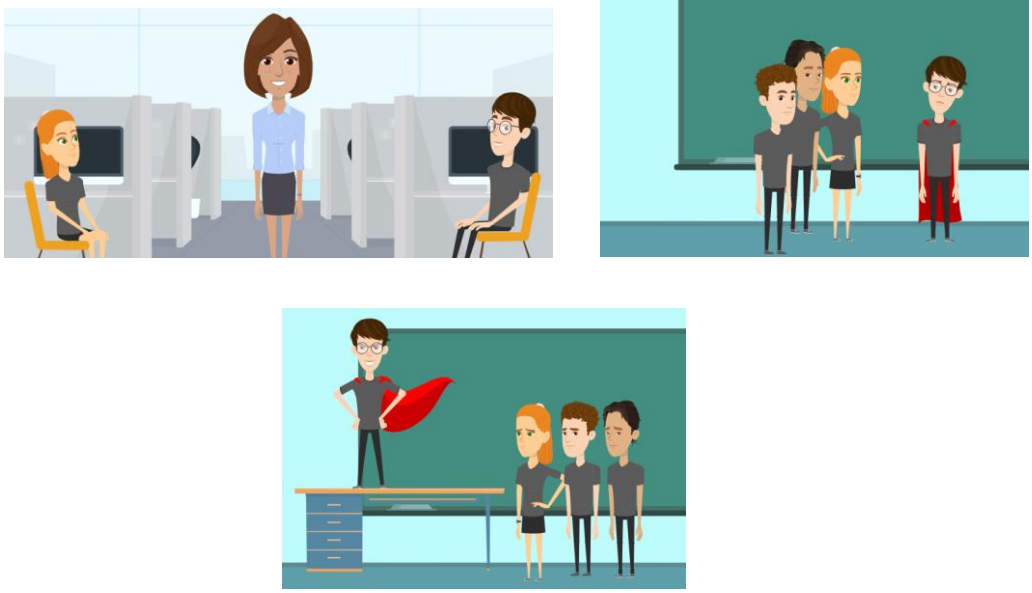
Merve'nin annesi öğle yemeği pişiriyordu. Merve, annesinin yemek pişirmeyi daha erken bitirebilmesi için masayı kurmaya karar verdi. Öğle yemeği için oturduklarında yemek çok lezzetliydi ve Merve annesine öğle yemeğini hazırlanmasında yardım edebildiği için çok iyi hissetti.

Kahraman Ali Farklı İçerik/Aynı Ders Hikayesi Görselleri

Aynı içerik/ Farklı ders:

Ali sınıfta diğer insanlara yardım eden insanlar hakkında bir şeyler öğreniyordu. Eve gitti ve bir süper kahraman gibi giyindi ve arkadaşlarına onlardan daha havalı ve iyi göründüğünü söyledi. Arkadaşları bu duruma kırıldılar ve Ali kendini övmenin hiç hoş olmadığını fark etti. Arkadaşlarından böbürlendiği için özür diledi.



Kahraman Ali Aynı İçerik/Farklı Ders Hikayesi Görselleri

Farklı içerik/ Aynı ders:

Okul bitmişti ve tüm ebeveynler çocuklarını almaya geldi. Ancak bazı çocuklar bloklarla oynuyorlardı ve ebeveynleri onları eve götürmeye geldiğinde blokları toplamamışlardı. Aylin, bütün blokların olduğu dağınık alanı gördü ve blokları toplamaya karar verdi, böylece öğretmeni bütün işi kendi başına yapmak zorunda kalmayacaktı. Öğretmeni onu blokları toplarken görünce teşekkür etti ve Aylin çok iyi hissetti.







Kahraman Ali Farklı İçerik/Aynı Ders Hikayesi Görselleri

d) Tema Seçimi (Şıklı zorunlu seçim)

"Şimdi diyelim ki ben bu hikayeyi Maymuna ve Kaplumbağaya da anlattım. Şimdi onlar bize bu hikayeden ne anladıklarını söyleyecekler. Senden de hangisinin daha doğru anladıklarını bulmanı isteyeceğim."

Ders: Herkes kahraman olabilir ve insanlara yardım edebilir.

Yüzeysel İçerik: Süper kahramanlar pelerin ve maske takarlar ve insanlara yardım ederler.



Kahraman Ali Tema Seçimi Görevi Görseli

e) Genelleme Görevi

Şimdi senin için bir hikayem var. Benim bir kız kardeşim var adı Elif ve Elif 2 yaşında. Annem bize yeni bir oyuncak aldı ve oyuncağın bir sürü parçası var. Bu oyuncağın bazı parçaları büyük ve biraz ağır bazı parçaları ise küçük ve daha hafif. Oyuncakla oynadıktan sonra oyuncağın parçaları etrafa dağılıyor, ben ve annem oyun bittikten sonra toplamaya başlıyoruz. Sence Elif bu durumda ne yapmalı?

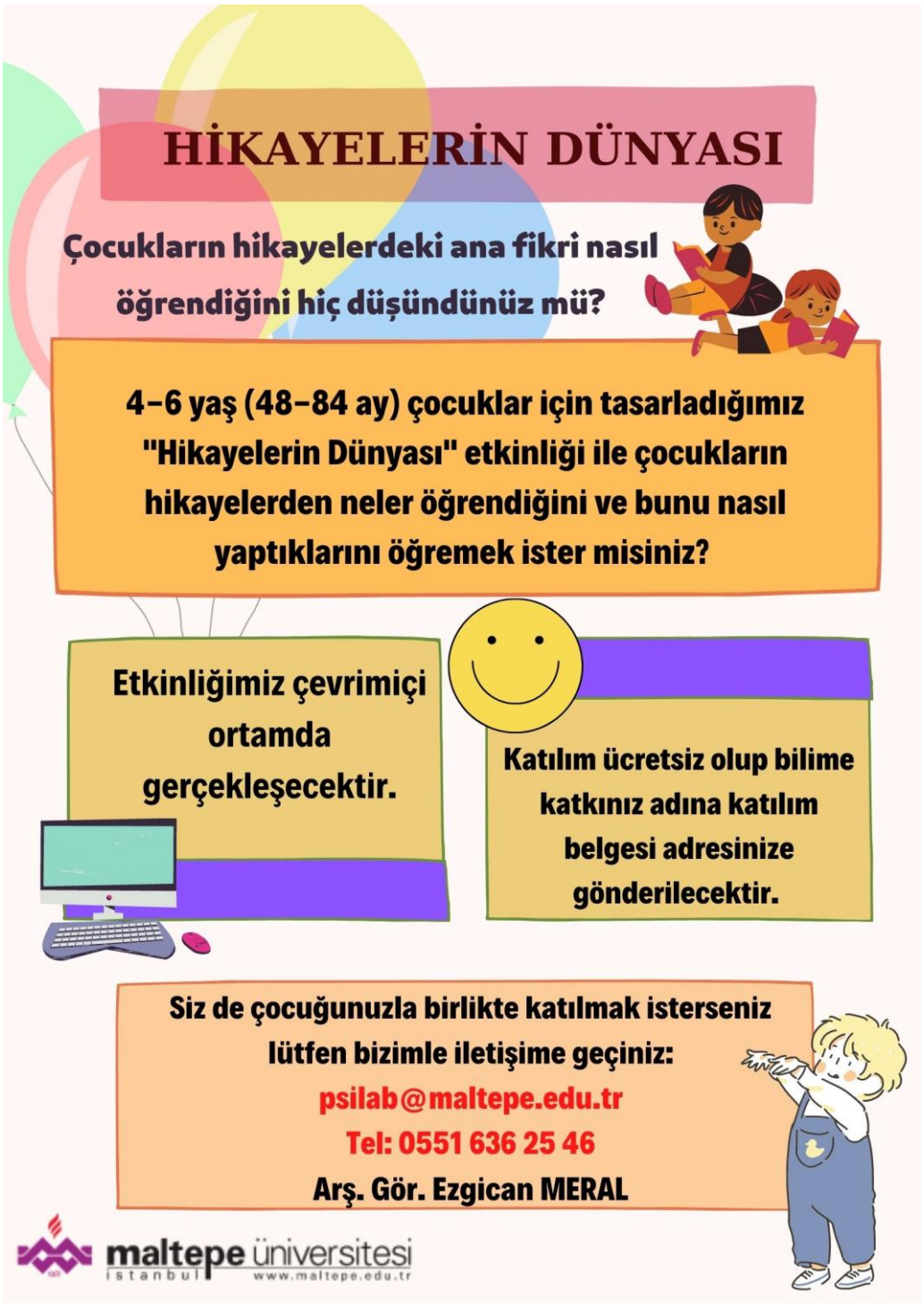


Kahraman Ali Genelleme Görevi Görselleri

Ek-8: Katılım Belgesi Örneği



Ek-9: Çalışma İçin Hazırlanan Afiş



ÖZGEÇMİŞ

Ezgican MERAL

Eğitim

Yüksek Lisans	2019-2023	Maltepe Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı, Psikoloji (Opsiyon: Gelişim Psikolojisi) Tezli Yüksek Lisans
Lisans	2014-2019	Maltepe Üniversitesi, İnsan Ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Psikoloji (EN)

İş/İstihdam (Varsa)

2019 Maltepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Araştırma Görevlisi

Alınan Burs ve Ödüller (Varsa)

2018 International Summer School “Flight and Migration” Programme