



**OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ  
SALDIRGANLIK YÖNELİMLERİ İLE ZİHİN  
KURAMI BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN  
İNCELENMESİ**

**2024  
YÜKSEK LİSANS TEZİ  
ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ**

**Gamze Nur ÇELEN**

**Tez Danışmanı  
Doç. Dr. Özlem GÖZÜN KAHRAMAN**

**OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ SALDIRGANLIK  
YÖNELİMLERİ İLE ZİHİN KURAMI BECERİLERİ ARASINDAKİ  
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

**Gamze Nur ÇELEN**

**Tez Danışmanı  
Doç. Dr. Özlem GÖZÜN KAHRAMAN**

**T.C.  
Karabük Üniversitesi  
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü  
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalında  
Yüksek Lisans Tezi  
Olarak Hazırlanmıştır**

**KARABÜK  
Nisan 2024**

Gamze Nur ÇELEN tarafından hazırlanan “OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ SALDIRGANLIK YÖNELİMLERİ İLE ZİHİN KURAMI BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ” başlıklı bu tezin Yüksek Lisans Tezi olarak uygun olduğunu onaylarım.

Doç. Dr. Özlem GÖZÜN KAHRAMAN .....  
Tez Danışmanı, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı

Bu çalışma, jürimiz tarafından Oy Birliği ile Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalında Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir. 26/04/2024

Ünvanı, Adı SOYADI (KURUMU) İmzası

Başkan : Prof. Dr. Arzu ÖZYÜREK (KBÜ) .....

Üye : Doç. Dr. Özlem GÖZÜN KAHRAMAN (KBÜ) .....

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Fatih AYDIN (SCÜ) .....

KBÜ Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Yönetim Kurulu, bu tez ile, Yüksek Lisans derecesini onamıştır.

Doç. Dr. Zeynep ÖZCAN .....  
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

*“Bu tezdeki tüm bilgilerin akademik kurallara ve etik ilkelere uygun olarak elde edildiğini ve sunulduğunu; ayrıca bu kuralların ve ilkelerin gerektirdiği şekilde, bu çalışmadan kaynaklanmayan bütün atıfları yaptığımı beyan ederim.”*

Gamze Nur ÇELEN

## ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

### OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ SALDIRGANLIK YÖNELİMLERİ İLE ZİHİN KURAMI BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Gamze Nur ÇELEN

Karabük Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı

Tez Danışmanı:

Doç. Dr. Özlem GÖZÜN KAHRAMAN

Nisan 2024, 112 sayfa

Bu araştırma 48-60 aylık çocukların saldırganlık yönelimleri ve zihin kuramı becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılmıştır. Çocukların saldırganlık yönelimleri ve zihin kuramı becerileri çocuğa ve aileye ilişkin değişkenlerle de incelenmiştir. Araştırma ilişkisel tarama modeli tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-60 ay aralığında bulunan 81 çocuktan oluşmaktadır. Araştırmanın veri toplama araçları olarak; “*Demografik Bilgi Formu*”, Kan ve Kurtulmuş (2016) tarafından geliştirilen “*36-72 Aylık Çocuklara Yönelik Saldırganlık Yönelim Ölçeği*” ve Gözün Kahraman ve Aksoy (2012) tarafından Türkçeye uyarlanan “*Zihin Kuramı Ölçeği*” kullanılmıştır. Saldırganlık yönelimi (1) Başkalarına Yönelik Fiziksel Saldırganlık, (2) Başkalarına Yönelik İlişkisel Saldırganlık, (3) Nesnelere Yönelik Saldırganlık (4) Kendine Yönelik Saldır-

ganlık olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Zihin kuramı ölçeği okul öncesi yaş grubu çocukları için (1) Farklı İstek, (2) Farklı İnanç, (3) Bilgi Erişimi, (4) Belirgin Yanlış İnanç, (5) İçerik Yanlış İnanç olmak üzere basitten karmaşığa doğru sıralanan görevlerden oluşmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre çocukların saldırganlık yönelimi puanları ile zihin kuramı puanları arasında bir ilişki olmadığı saptanmıştır. Saldırganlık yönelimi puanları ile cinsiyet, kardeş sayısı, doğum sırası ve gelir durumuna göre anlamlı farklılık gösterirken; yaş, anne-baba öğrenim durumu ve anne çalışma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Zihin kuramı becerileri ile cinsiyet, kardeş sayısı, doğum sırası, anne-baba öğrenim durumu, anne çalışma durumu ve gelir durumu arasında anlamlı farklılık görülmezken yaş değişkenine göre anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre okul öncesi dönem çocuklarının saldırganlık yönelimi, henüz gelişmekte olan zihin kuramı becerileriyle bir ilişki göstermemekle birlikte farklı gelişim dönemlerde bu ilişkinin çalışılmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

**Anahtar Sözcükler :** Saldırganlık yönelimi, zihin kuramı, okul öncesi

**Bilim Kodu** : 116001

## **ABSTRACT**

**Master Thesis**

# **EXAMINING THE RELATIONSHIP BETWEEN AGGRESSION TENDENCIES AND THEORY OF MIND SKILLS IN PRESCHOOL CHILDREN**

**Gamze Nur ÇELEN**

**Karabük University**

**Institute of Graduate Programs**

**Department of Child Development and Education**

**Thesis Advisor:**

**Assoc. Prof. Dr. Özlem GÖZÜN KAHRAMAN**

**April 2024, 112 pages**

This research was conducted to examine the relationship between aggression tendencies and theory of mind skills in children aged 48-60 months. The aggression tendencies and theory of mind skills of the children were also analyzed in relation to variables related to the child and the family. The study was designed using a correlational survey model, and the study group consisted of 81 children aged 48-60 months attending preschool education institutions. The data collection tools used in the research were the "Demographic Information Form," the "Aggression Tendency Scale for Children Aged 36-72 Months" developed by Kan and Kurtulmuş (2016), and the "Theory of Mind Scale" adapted into Turkish by Gözün Kahraman and Aksoy (2012). The aggression tendency scale comprises four sub-dimensions: (1) Physical Aggression Towards Others, (2) Relational Aggression Towards Others, (3) Aggression Towards Objects, and (4) Self-directed Aggression. The theory of mind

scale includes tasks ordered from simple to complex for preschool-aged children: (1) Diverse Desires, (2) Diverse Beliefs, (3) Knowledge Access, (4) Explicit False Belief, and (5) Contents False Belief. According to the findings of the research, no relationship was found between the aggression tendency scores and the theory of mind scores of the children. The aggression tendency scores showed significant differences based on gender, number of siblings, birth order, and income level, but not based on age, parental education level, and mother's employment status. In contrast, theory of mind skills did not show significant differences based on gender, number of siblings, birth order, parental education level, mother's employment status, and income level, but there was a significant difference based on age. Based on these results, it is suggested that while the aggression tendencies of preschool children do not yet show a relationship with their developing theory of mind skills, it is important to study this relationship at different stages of development.

**Keyword :** Aggression tendency, theory of mind, preschool

**Science Code :** 116001



## TEŞEKKÜR

Çocukların hayatlarını bağımsız idame ettirebilmeleri adına çıktığımız yolda, önemli becerilerden birini incelediğimiz çalışmamda, her türlü bilimsel ve psikolojik desteği sağlayan danışmanım Doç. Dr. Özlem GÖZÜN KAHRAMAN'a lisans ve yüksek lisans eğitimim boyunca biz öğrencilerini asla yalnız bırakmayan, her kapısını çaldığımda sorularıma canı yürekten cevap veren Prof. Dr. Arzu ÖZYÜREK'e teşekkürlerimi sunarım.

Her düşüğümde ayağa kaldıran, aldığım tüm kararlarda sonuna kadar arkamda duran, her ihtiyacım olduğunda elimden tutan ve bu çalışmanın her aşamasında desteğini esirgemeyen sevgili annem Gülsen ÇELEN, babam Kadir ÇELEN, biricik kardeşim Tuğçe Elif ÇELEN'e ve sevgili Hakan SAYGIN'a içten sevgi ve teşekkürlerimi sunarım.

Hayatıma girdikleri andan itibaren günümü güzelleştiren ve hayatı daha yaşanır kılan sevgili dostlarım; Seleme BİLGİLİ, Gözde AKKAYA, Gülay UZUNTİRYAKİ ve dert ortağım Ayça KAYA'ya içten teşekkürlerimi sunarım. Çalışmamı uygulamamda yardımcı olan okullarını açan tüm meslektaşlarıma ve minik dostlarıma teşekkür ederim.

## İÇİNDEKİLER

	<b><u>Sayfa</u></b>
KABUL.....	ii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	vi
TEŞEKKÜR.....	viii
İÇİNDEKİLER .....	ix
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xii
ÇİZELGELER DİZİNİ .....	xiii
BÖLÜM 1 .....	1
GİRİŞ .....	1
1.1. PROBLEM DURUMU .....	1
1.2. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ .....	5
1.3. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	6
BÖLÜM 2 .....	8
KAVRAMSAL ÇERÇEVE .....	8
2.1. SALDIRGANLIK .....	8
2.1.1. Saldırganlık Tanımı .....	8
2.1.2.Saldırganlık Türleri.....	9
2.1.2.1.Formuna Göre Saldırganlık: İlişkisel-Fiziksel Saldırganlık .....	10
2.1.2.2.İşlevine Göre Saldırganlık: Reaktif-Proaktif Saldırganlık.....	12
2.1.2.3. Yönelimine Göre Saldırganlık: Fiziksel, İlişkisel, Kendine ve Nesnelere Yönelik Saldırganlık .....	13
2.1.3.Saldırganlık Kuramları .....	15
2.1.3.1.Biyolojik Kuram .....	15
2.1.3.2.Psikanalitik Kuram.....	16
2.1.3.3.Engelleme-Saldırganlık Kuramı .....	17
2.1.3.4.Sosyal Öğrenme Kuramı.....	19

	<b><u>Sayfa</u></b>
2.1.4.Saldırganlığın Olası Nedenleri.....	20
2.1.4.1.Aile.....	20
2.1.4.2.Cinsiyet .....	21
2.1.4.3.Akran İlişkileri .....	23
2.2. ZİHİN KURAMI.....	24
2.2.1.2. İstekleri Anlamak.....	26
2.2.1.2. Algıları Anlamak .....	27
2.2.1.3. Duyguları Anlamak.....	28
2.2.1.4. Kanıları Anlamak.....	29
2.2.1. Erken Çocuklukta Zihin Kuramı Gelişimi.....	33
2.2.2. Zihin Kuramı Kuramları .....	36
2.2.2.1. Modüler Kuram/Doğuşancı Kuram .....	38
2.2.2.2. Simülasyon Kuramı .....	39
2.2.2.3.Kuram Kuramı .....	40
2.2.3. Zihin Kuramı Gelişimine Etki Eden Faktörler .....	41
2.3. SALDIRGANLIK VE ZİHİN KURAMI İLİŞKİSİ.....	43
BÖLÜM 3 .....	47
YÖNTEM.....	47
3.1. ARAŞTIRMA MODELİ.....	47
3.2. ARAŞTIRMANIN ÇALIŞMA GRUBU .....	47
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	49
3.3.1. Demografik Bilgi Formu .....	49
3.3.2. 36-72 Aylık Çocuklara Yönelik Saldırganlık Yönelim Ölçeği .....	49
3.3.3. Zihin Kuramı Ölçeği (ZKÖ).....	50
3.4. VERİLERİN TOPLANMASI .....	51
3.5. VERİLERİN ANALİZİ.....	51
BÖLÜM 4 .....	53
BULGULAR.....	53
4.1. SALDIRGANLIK YÖNELİMİ VE ZİHİN KURAMI İLİŞKİSİNE AİT BULGULAR .....	53

	<u>Sayfa</u>
4.2. SALDIRGANLIK YÖNELİMİNE AİT BULGULAR.....	54
4.3. ZİHİN KURAMI ÖLÇEĞİNE AİT BULGULAR .....	62
BÖLÜM 5 .....	71
TARTIŞMA .....	71
5.1. SALDIRGANLIK YÖNELİMİ İLE ZİHİN KURAMI BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİYE DAİR TARTIŞMA .....	71
5.2. SALDIRGANLIK YÖNELİMİYLE BETİMSSEL İSTATİSTİKLERE DAİR TARTIŞMA.....	73
5.3. ZİHİN KURAMI BECERİLERİYLE BETİMSSEL İSTATİSTİKLERE DAİR TARTIŞMA.....	77
BÖLÜM 6 .....	81
SONUÇ VE ÖNERİLER .....	81
6.1. SONUÇ .....	81
6.2. ÖNERİLER .....	82
6.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler .....	82
6.2.2. Eğitimcilerle Yönelik Öneriler .....	83
6.2.3. Ailelere Yönelik Öneriler .....	83
KAYNAKLAR .....	84
EK AÇIKLAMALAR A. DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU .....	104
EK AÇIKLAMALAR B. ÖLÇEK KULLANIM İZİNİ .....	106
EK AÇIKLAMALAR C. ETİK KURUL İZİNİ .....	108
EK AÇIKLAMALAR D. VALİLİK ARAŞTIRMA İZİNİ .....	110
ÖZGEÇMİŞ .....	112

## ŞEKİLLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Şekil 2.1.	İşlevi, formu ve yönelimine göre saldırganlık türleri ..... 10
Şekil 2.2.	Saldırganlık davranışlarının işlevi <b>Hata! Yer işareti tanımlanmamış.</b>
Şekil 2.3.	Engellenme-saldırganlık kuramına göre saldırganlık davranışı gelişimi ..... 18
Şekil 2.4.	Mağdur, zorba, bekçi ve zorba-mağdur kişisel özellikleri portresi ... 24
Şekil 2.5.	Zihin kuramı becerilerinin ilgili olduğu fiiller ..... 31
Şekil 2.6.	Amaçlanan eylemler, istenen sonuçlara giden araçlardır. (J. Astington ve Dack, 2009)..... <b>Hata! Yer işareti tanımlanmamış.</b>

## ÇİZELGELER DİZİNİ

### Sayfa

<b>Çizelge 3.1.</b>	Sosyo-demografik bilgiler. ....	48
<b>Çizelge 3.2.</b>	Normallik varsayımı analizi ve güvenilirlik analizi. ....	52
<b>Çizelge 4.1.</b>	Çocukların saldırganlık yönelim ölçeği puanlarıyla zihin kuramı ölçeği puanlarının spearman korelasyon analizi sonuçları.....	54
<b>Çizelge 4.2.</b>	Çocukların saldırganlık yönelimlerinin cinsiyete göre Mann-Whitney U testi sonuçları. ....	55
<b>Çizelge 4.3.</b>	Çocukların yaşlarına göre saldırganlık yönelimlerinin Kruskal-Wallis H testi sonuçları. ....	56
<b>Çizelge 4.4.</b>	Çocukların kardeş sayısına göre saldırganlık yönelimlerinin Kruskal-Wallis H testi sonuçları. ....	57
<b>Çizelge 4.5.</b>	Çocukların doğum sırasına göre saldırganlık yönelimlerinin Kruskal-Wallis H testi sonuçları. ....	58
<b>Çizelge 4.6.</b>	Çocukların anne öğrenim durumuna göre saldırganlık yönelimlerinin Kruskal-Wallis H testi sonuçları. ....	59
<b>Çizelge 4.7.</b>	Çocukların baba öğrenim durumuna göre saldırganlık yönelimlerinin Kruskal-Wallis H testi sonuçları. ....	60
<b>Çizelge 4.8.</b>	Çocukların anne çalışma durumuna göre saldırganlık yönelimlerinin Mann-Whitney U testi sonuçları. ....	61
<b>Çizelge 4.9.</b>	Çocukların algılanan gelir durumuna göre saldırganlık yönelimlerinin Mann-Whitney U testi sonuçları. ....	62
<b>Çizelge 4.10.</b>	Çocukların cinsiyete göre ZKÖ görevlerinin Mann-Whitney U testi sonuçları. ....	63
<b>Çizelge 4.11.</b>	Çocukların yaşa göre ZKÖ görevlerinin Kruskal-Wallis H testi sonuçları. ....	64
<b>Çizelge 4.12.</b>	Çocukların kardeş sayısına göre ZKÖ görevlerinin Kruskal-Wallis H testi sonuçları.....	65
<b>Çizelge 4.13.</b>	Çocukların doğum sırasına göre ZKÖ görevlerinin Kruskal-Wallis H testi sonuçları.....	66
<b>Çizelge 4.14.</b>	Çocukların anne öğrenim durumuna göre ZKÖ görevlerinin Kruskal-Wallis H testi sonuçları. ....	67
<b>Çizelge 4.15.</b>	Çocukların baba öğrenim durumuna göre ZKÖ görevlerinin Kruskal-Wallis H testi sonuçları. ....	68
<b>Çizelge 4.16.</b>	Çocukların anne çalışma durumuna göre ZKÖ görevlerinin Mann-Whitney U testi sonuçları. ....	69

**Çizelge 4.17.** Çocukların algılanan gelir durumuna göre ZKÖ görevlerinin Mann-Whitney U testi sonuçları. .... 70

## BÖLÜM 1

### GİRİŞ

#### 1.1. PROBLEM DURUMU

Çocuklar doğdukları andan itibaren buldukları çevrede var olabilmek için sosyal ilişkiler geliştirmektedirler. Bu sosyal ilişkiler için gerekli olan becerilerin gelişimi, kalıtsal faktörlerin yanı sıra başta ebeveynleri olmak üzere akrabaları, komşuları ve arkadaşlarından oluşan yakın çevresiyle girdikleri etkileşimler, çevresindeki uyaranların niteliği ve niceliğiyle ilişkilidir (Özyürek vd., 2014; Uysal ve Dinçer, 2013). Çocuklar buldukları ortama uyum sağlamaya çalışırken ve sosyal becerileri kazanırken birçok problemle karşı karşıya kalabilmektedirler. Gelişim dönemine uygun becerileri yerine getiremez ve karşı karşıya kaldığı problemlerin üstesinden gelemezler ise davranış ve uyum problemleri oluşabilmektedir (Gültekin Akduman, 2019).

Çocukluk döneminde müdahale edilmeyen saldırganlık davranışları yetişkinlikte suçta karışma, alkolizm ve birçok ruhsal bozuklukların öngörücüsü olabilmektedir (Renken vd., 1989). Erken çocukluk ortamlarında, sosyal duygusal gelişimleri desteklenmeyen çocukların en sık akranları ile alay etme, saldırganlık, yalan söyleme gibi problem davranışlar sergiledikleri görülmektedir. Derman ve Başal (2013) beş ile altı yaş aralığındaki çocuklarının problem davranışlarını inceledikleri çalışmada araştırmaya katılan 1112 çocuğun %60,6'sında en az bir ya da daha fazla davranış problemi olduğu tespit edilmiştir. Davranış problemleri anksiyete, depresyon, travma (Weist vd., 2018), endişe, korku, kaygı, içe kapanıklık gibi çocuğun içsel problemlerini içeren içe yönelim/içselleştirme veya karşıt gelme, fiziksel saldırganlık, hırsızlık gibi dışarıdan fark edilebilen zarar verici davranışları içeren dışa yönelim/dışsallaştırma olarak karşımıza çıkmaktadır (Alber-Morgan vd., 2016; Güzel ve Arkar, 2018).



Dışa yönelim bozuklukları, çocukların ruh sağlığı merkezlerine yönlendirilmesinin en önemli sebeplerinden birisidir (Mingebach vd., 2018). Dışa yönelim davranışlarından saldırganlık çocuğun kendisine (Alber-Morgan vd., 2016) nesnelere veya başkalarına zarar veren yıkıcı fiziksel veya sözlü davranışlardır (Lochman vd., 2006). Saldırganlık davranışı gelişimsel döneme göre çocukların zaman zaman istediğini yaptırmak için sergileyebileceği bir davranış olabilirken sıklığı, süresi ve şiddetine göre problem davranış olarak adlandırılabilir (Bakırcıoğlu, 2020).

Saldırganlık günümüzde bireylerin hem ruhsal hem fiziksel olarak sağlığını zorlayan sosyal problemlerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır (Holl vd., 2018). Saldırganlık hem uygulayan çocuk hem de maruz kalan çocuk için büyük gelişimsel risk oluşturmaktadır. İlişkisel saldırganlığa maruz kalan çocuklar hem psikolojik hem de kişilerarası ilişkilerinde zarara uğramaktadırlar. Psikolojik olarak düşük benlik algısı ve zayıf girişkenlik becerileri, kişilerarası ilişkilerde ise gruptan dışlanma veya akran reddi görülebilmektedir. Ayrıca sekiz yaşındaki çocuklarla yapılan araştırma sonucuna göre ilişkisel saldırganlığa maruz kalan çocukların depresif belirtiler gösterdiği saptanmıştır (Swit ve Mcmaugh, 2011).

Saldırganlık davranışı, davranışın işlevine göre fiziksel ve ilişkisel olmak üzere iki boyutta incelenmektedir. Fiziksel saldırganlık çocuğun fiziksel olarak kendisine, başkalarına veya nesnelere olan görülebilen ve fark etmesi daha kolay olan davranış türüdür. İlişkisel saldırganlık doğrudan veya dolaylı yollarla sosyal ilişkilerde kasıtlı bir şekilde başkalarına zarar veren incitici ve manipülatif davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Burton vd., 2007). Bu manipülatif davranışlar gruptan/oyundan dışlama, konuşmama, hakaret etme, söylentiler çıkarma, alay etme, yalan söyleme, dinlemeyi reddetme (örneğin dinlemek istemediği için kulaklarını kapatma), akranlarını da bir diğeriyle oynamasını engelleyici davranış ve söylemlerde bulunma gibi sözlü veya sözsüz bireyi içsel olarak yıpratıcı davranışlar olabilmektedir (Crick vd., 2018). Her ne kadar fiziksel olarak saldırgan davranışların ilerleyen yaşlar için önemli bir risk faktörü olduğu söylene de sosyal olarak dışlama, hakkında yalan söylentiler çıkarma gibi ilişkisel saldırgan davranışlar da ciddi derecede risk oluşturmaktadır (Brendgen v., 2008). Literatürde bazı araştırma bulgularına göre kızların daha çok ilişkisel saldırganlık, erkeklerin ise fiziksel saldırganlık sergilediği

tespit edilmiştir (Bowie, 2007; Burton vd., 2007; Crick ve Grotpeter, 1995; Walker, 2005). Fakat Avusturyalı çocuklarla yapılan çalışmalarda kızların ve erkeklerin ilişkisel saldırganlık davranışları arasında bir fark bulmamıştır (Hayward ve Fletcher, 2003; Murray-Close vd., 2007; Swit ve Mcmaugh, 2011).

Saldırganlık davranışı sosyal-duygusal gelişimin sekteye uğramasına ve gelişmesine engel olacak parçalanmış ailede yaşamak, ebeveynlerin ruhsal hastalıkları, tutarsız ebeveyn tutumu, aile içi şiddete maruz kalmak veya seyirci olmak, kitle iletişim araçlarından saldırganlığa maruz kalmak, çocuğun istismara uğraması, yeni bir kardeşinin doğması, gibi sebeplerle ortaya çıkabilmektedir (Bakırcıoğlu, 2020; Seven, 2021). Bunların yanında sosyo-bilişsel yeteneklerle de ilişkilidir (Song vd., 2016). Çocukların problem davranışlarının oluşumundaki gelişimsel faktörlerden biri de zihin kuramıdır. Zihin kuramı yeteneği gelişmeyen çocukların temsili oyun oynamakta zorluk çektikleri ve bazı sosyal gelişim bozuklukları olduğu görülmüştür (Gözün Kahraman ve Belgin Aksoy, 2019).

Zihin kuramı bireylerin sosyal hayat içerisinde var olmalarını sağlayan önemli becerilerden olup ve bireyin kendisinin ve kendisi dışındaki bireylerin niyet, arzu, inanç ve sahip oldukları bilgi gibi zihinsel durumlarını algılayabilmek olarak tanımlanabilir (Baron-Cohen vd., 1985; Premack ve Woodruff, 1978; Wimmer ve Perner, 1983). Çocukların zihin kuramı becerilerini incelemeye yönelik yapılan ilk çalışma ise Wimmer ve Perner (1983) tarafından yürütülmüştür. Araştırmada üç ile dokuz yaşları arasındaki çocukların zihin kuramı becerilerini ölçmeye yönelik hazırladıkları 'Maxi Görevi' adlı kısa hikâye ile beklenmedik yer değiştirme senaryosunda çocukların yanlış inanç becerilerini test etmişlerdir.

Çocuklar zihin kuramı becerileri sayesinde insanların sergiledikleri davranışları neden yaptıkları ve ne düşündükleri hakkında çıkarım yapabilirler. İki yaşından itibaren çocuklar duyguları anlayabilmekte ve okul öncesi dönemden itibaren bir başkasının penceresinden olaylara bakabilecek becerileri edinebilmektedir (Gözün Kahraman, 2012). Dört yaşından sonra çocuklar diğer bireylerin kendinden farklı bir inanca sahip olabileceğini kavramaktadırlar (Gopnik ve Meltzoff, 1994). Erken çocukluk döneminden itibaren zihin kuramı gibi bilişsel becerileri sayesinde zihni anlama

becerilerinin gelişimi hız kazanmaktadır. Bununla birlikte zihin kuramı becerileri gelişmiş çocukların diğer bireylerin bakış açısını daha iyi algılayabilmeleri gibi sebeplerle daha az saldırgan davranışlarda bulunacakları düşünülmektedir (O'Toole vd., 2017).

Zihin kuramı becerileri farklı bileşenlerden oluşan düzeyler ile değerlendirilmektedir. Bunlar birinci düzey yanlış inanç, ikinci düzey yanlış inanç, metafor, ironi ve gaf kavrama (faux pas) görevleridir (Küçük, 2018; Şahin vd., 2019). Çocukların yanlış inançları sıklıkla Wimmer ve Perner (1983) tarafından geliştirilen 'beklenmedik yer değiştirme' (unexpected transfer) adlı görev ile değerlendirilmektedir. Bu görevler çocuğun başkalarının zihinsel durumları hakkında var olan inanç ve bilgilerini değerlendirmektedir ve ortalama dört yaşında bir çocuğun bu testlerde başarılı olduğu bilinmektedir (Taymaz Sarı, 2014). Araştırmalarda bu belli görevler ile değerlendirilen zihin kuramı becerileri gelişim düzeyinden beklenen düzeyin altında çıktığı durumlar ile sosyal bozukluklar arasında ilişki bulunmuştur (Crick ve Dodge, 1994; Holl vd., 2018).

Sosyal bilişsel becerilerin gelişiminde yaşanan aksaklıklar, çocukların başkalarının arzu, düşünce ve niyetlerini anlamalarını engelleyebileceği ve bu sebeple de davranış problemlerine sebep olabileceği düşünülmektedir (Song vd., 2016). Bu incelemelerin daha çok ilişkisel saldırganlık ve zihin kuramı ilişkisini incelemeye yönelim olması çok doğaldır. Çünkü ilişkisel saldırganlık, önemli ölçüde başkalarının bilişsel durumlarını tahmin edebilmeyi gerektirmektedir. Bir diğerinin perspektifinden bakabilmek saldırganlığı azaltabilir (örneğin arkadaş grubundan dışlanan çocuğun reddedilmiş hissetmesi ile empati kurmak) veya aksine saldırgan davranışı arttırabilir (popüler olabilmek ve sosyal itibar kazanmak için arkadaşını reddetmek). Bu sebeple çocuğun sahip olduğu sosyo-bilişsel becerileri hangi amaçla kullandığına göre saldırganlık ve zihin kuramı ilişkisi farklılık gösterebilmektedir (Baker vd., 2020).

Zihin kuramı ve saldırganlık ilişkisini inceleyen araştırmalar farklı sonuçlara ulaşmışlardır. Çocukların saldırganlık davranışları, duygusal özellikleri, sosyal uyum sağlamalarını (örneğin kardeş ilişkisi kalitesi) tahmin edebilmeleri gibi bilişsel süreçlerle (örneğin zihin kuramı, diğerinin perspektifinden bakabilmek) iç içe geçmiş

durumdadır (Song vd., 2016). Okul öncesi dönem çocuklarla yapılan araştırmalarda yüksek saldırganlık davranışı sergileyen çocukların, öz-düzenleme ve zihin kuramı becerilerinin daha düşük olduğu bulunmuştur (Olson vd., 2011). Zihin kuramı becerilerinde, sosyal beceri işleme eksiklikleri sebebiyle saldırganlık davranışının ortaya çıktığı düşünölmektedir (Capage ve Watson, 2001; Crick ve Dodge, 1994; Holl vd., 2018; O'Toole vd., 2017; Song vd., 2016). Bu sebeple saldırganlık davranışlarını inceleyen mevcut araştırmalar çocukların sosyal bilgi işleme becerileri ile ilişkisi üzerine yoğunlaşmaktadır. Altı ile dokuz yaş aralığındaki çocuklarla yapılan bir araştırmada ise çocukların zihin kuramı becerileri ile ilişkisel saldırganlık düzeylerinin ilişkili olduğu bulunmuştur (Gomez-Garibello ve Talwar, 2015). Bu bulgular spesifik bilişsel becerilerin ilişkisel saldırganlıkla ilişkisini destekler niteliktedir. Araştırma bulguları, ebeveynleri tarafından erken yaşlardan itibaren fiziksel cezalara maruz kalan, anne tarafından yetersiz duygusal destek alan (Olson vd., 2011), sosyoekonomik durumu yetersiz çocuklar (Baker vd., 2020) ile yoğun saldırganlık davranışı ve düşük zihin kuramı becerileri ile ilişkili olduğunu desteklemektedir.

## **1.2. ARAşTIRMANIN ÖNEMİ**

Çocukların sosyal becerileri geliştirebilmesi için gerekli olan zihin kuramı becerilerinde yaşanan aksaklıklar, çocukları veya bireyleri sosyal ortamda ayrıştırabilmektedir. Bu durum bireyi yalnızlaştırabilmekte ve devamında da davranış problemlerine, hatta depresyona sebep olabilmektedir. Sosyal bilgi işlemede en önemli sosyal-bilişsel etkenlerden birisi zihin kuramıdır. Zihin kuramı becerilerinde yaşanan aksaklıkların çocukların saldırgan davranışları ile doğrudan bağlantılı olduğunu destekleyen araştırmalar mevcuttur (Holl vd., 2018). Bununla birlikte zihin kuramı becerilerindeki performansın kişilerarası problemlere çözümler üretmeyi içeren sosyal bilgi işlemeyi ve sosyal yeterliği öngörücü olduğu ve çocukların yanlış inançlarının sosyal becerileri üzerinde etkili olduğu bilinmektedir (Capage ve Watson, 2001). Davranış problemi olan, saldırgan davranışlarda bulunan tipik gelişim gösteren çocukların da sosyal ortamlardan izole olmaları, akranlarının onunla iletişime geçmek istememesi veya onunla oynamaması gibi olası sonuçlar oluşturabilir. Bu durumlar çocuğun psikolojisinde ve ileriki yaşamı için bir kar topu etkisi yaratarak yıkıcı sonuçlara sebep olabilir. Bu yönüyle bakıldığında çocukların zihin kuramı

becerilerinin çocuğun saldırgan davranışlardaki eğiliminin sonucu mu sebebi mi olduğu önemli tartışma konularından biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle bu araştırmada çocukların saldırganlık yönelimleri ve bu saldırgan davranışların zihin kuramı becerileri ile ilişkisini araştırmak hedeflenmiştir. Çocuklardaki saldırganlığın azaltılmasına ilişkin etkili müdahale programlarının hazırlanabilmesi için saldırganlığın nedenlerinin doğru tespit edilmesi ve gelişim dönemlerine uygun yaklaşımların seçilmesi oldukça önemlidir. Bu çalışma sadece okul öncesi dönemdeki belli bir yaş grubunu hedeflemekte olup saldırganlıkla zihin kuramı becerilerinin ilişkisini ortaya koyarak alanyazındaki önemli bir boşluğu doldurabilir.

Uluslararası literatürde, okul öncesi düzey çocuklarının zihin kuramı becerilerinin; dil gelişimi (Astonington ve Jenkins, 1999; Hale ve Tager-Flusberg, 2003; Miller, 2006), yürütücü işlevler (Carlson vd., 2004; Sai vd., 2021) ve öz düzenleme becerileri (Jahromi, ve Stifter, 2008) benzeri birçok alanla ilişkisini inceleyen çalışmalar yapılmıştır. Ülkemizde yapılan araştırmalarda zihin kuramının; sosyal problem çözme becerileri (Güven vd., 2019), akran ilişkileri (Gürleyik ve Gözün Kahraman, 2021), problem davranışlar (Arıkan,2020) ve dil gelişimi (Karakelle ve Ertuğrul, 2012) gibi birçok konuyla ilişkisi araştırılmıştır. Buna karşın okul öncesi dönem çocuklarının saldırganlık eğilimleriyle zihin kuramı ilişkisini irdeleyen sınırlı sayıda araştırma mevcuttur. Bu sebeple yapılacak olan okul öncesi dönem çocukların saldırganlık yönelimleri ve zihin kuramı becerilerinin incelenmesi alana katkı sağlayacaktır.

### **1.3. ARAŞTIRMANIN AMACI**

Bu araştırma çocukların saldırganlık yönelimleri ve zihin kuramı becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma soruları şu şekildedir:

- Okul öncesi dönem çocuklarının saldırganlık yönelimi ile zihin kuramı arasında bir ilişki var mıdır?
- Cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, doğum sırası, anne baba öğrenim durumu, anne çalışma durumu, algılanan gelir durumu, değişkenlerine göre okul öncesi

dönemi çocuklarının saldırganlık yönelimi puanları anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

- Cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, doğum sırası, anne-baba öğrenim durumu, anne çalışma durumu, algılanan gelir durumu değişkenlerine göre okul öncesi dönemi çocuklarının zihin kuramı puanları anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

## BÖLÜM 2

### KAVRAMSAL ÇERÇEVE

#### 2.1. SALDIRGANLIK

Bu başlık altında saldırganlığın tanımı, türleri, saldırganlık kuramları ve olası saldırganlık nedenlerine değinilmiştir.

##### 2.1.1. Saldırganlık Tanımı

Adolesan ve çocukluk döneminde çocuk ruh sağlığı ve hastalıkları uzmanlarına yapılan başvuruların en sık karşılaşılan davranış problemlerinden biri saldırganlıktır (Coie ve Dodge, 1998). Çocukluk döneminde karşılaşılan klinik saldırganlık düzeyleri, çocuğa ve ailesine; saldırgan davranışlarda bulunan çocuğun yaşı ile artan önemli (bireysel, ailesel, toplumsal ve ekonomik) yükler vermektedir (Connor vd., 2019). Saldırganlık üzerine literatürde birçok araştırma yapılmış olmasına karşın farklı tanımlamalar bulunmaktadır. Saldırganlığın tanımı özetle saldırganlığın öncülleri, fonksiyonu, sonuçları ve sosyal yargıyı içermekte olup en yaygın biçimde saldırganlığın amacını vurgulamaktadır (Grotmeter, 1995). Genel bir tanım yapmak gerekirse ‘başka bir birey veya bireylere zarar vermeyi veya yaralamayı amaçlayan davranışlar’ olarak açıklanabilir (Deptula ve Cohen, 2004; Parke ve Slaby, 1983). Bir başka tanıma göre saldırganlığın tanımı dört koşula dayanmaktadır:

- Davranışın zarar verme veya hasar oluşturma potansiyeli,
- Davranışın ‘kasıtlılığı’,
- Davranış öncesi ‘uyarılma’,
- Davranışın kurban için caydırıcılığı olmalıdır (Coie ve Dodge, 1998).

Saldırganlık, Dünya Sağlık Örgütü (WHO) tarafından “kendine, başka bir kişiye, grup ya da topluluğa karşı kasıtlı olarak fiziksel güç ya da sözel gücün kullanıldığı eylem” olarak tanımlanmıştır. Davranışı saldırganlık olarak nitelendirebilmek için davranışın hem içeriğinin hem de amacının göz önünde bulundurulması gerekmektedir (Deptula ve Cohen, 2004). Tüm bu tanımlamaların yanında, bireyin kendisi ve nesnelerin haricinde hayvanlara karşı uygulanan saldırganlık davranışları da göz ardı edilmemelidir. Hayvanlara uygulanan kötü muameleler alanyazında, “bir hayvana karşı gereksiz acı verme, sıkıntıya sokma veya canına kastetme amacı taşıyan, kasıtlı uygulanan toplumsal olarak kabul edilemez davranışlar” olarak tanımlanmaktadır (Ascione, 1993). Hayvanlara karşı uygulanan kötü muameleler, çocukluk döneminde kontrol eksikliğinin belirtilerinden biri olarak görülmektedir (MacDonald, 1963; Tapia, 1971). Mead (1964), çocukların hayvanlara yönelik saldırganlık davranışı göstermesinin tehlikeli bir dürtüsel davranış olduğunu ve başkalarına yönelik saldırgan davranış sergileme potansiyellerinin yüksek olduğunu belirtmektedir (Felthous ve Bernard, 1979; Hellman ve Blackman, 1966). Bunun yanında hayvanlara yönelik saldırganlık davranışı sergileyen çocukların ileriki yaşlarda başkalarına karşı da saldırgan davranışlarda bulunabileceği ön görülmektedir (Alleyne ve Parfitt, 2018; Wax ve Haddox, 1974).

Araştırmalar, çocukluk döneminde müdahale edilmeyen saldırganlığın, ileriki yaşlarda kronikleşme eğiliminde olduğunu göstermektedir. Kronik saldırganlığın ileriki yaşlarda fiziksel saldırganlık gösterme, suç işleme eğiliminde artış ve işsizlikle ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Doğası gereği tespit edilmesi daha zor olan ve sosyal bir bağlamda diğer bireyleri sözlü olarak manipüle etmek amacıyla sosyal davranışlarla karakterize edilen ilişkisel saldırganlık ise popüler görünme gibi kısa vadeli sonuçlarla ve ileriki yaşlarda içselleştirme davranışları (depresyon, intihar düşüncesi ve madde kullanımı) gibi olumsuz sonuçlarla ilişkilendirilmiştir (Girard vd., 2019).

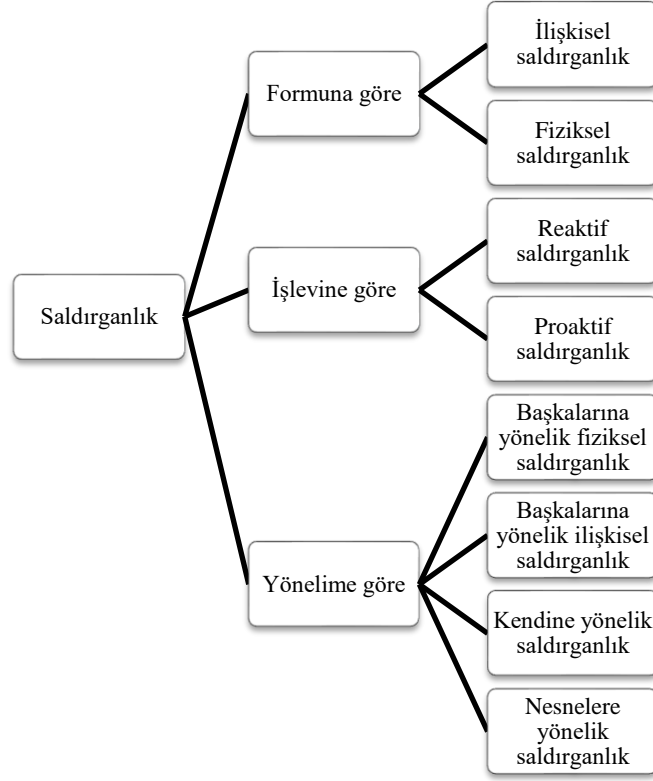
### **2.1.2. Saldırganlık Türleri**

Saldırganlığın karmaşıklığını anlamlandırmak için en yaygın olan strateji, alt türlerini belirlemektir. Yapılan araştırmalar; fiziksel ya da ilişkisel, proaktif ya da reaktif gibi



çeşitli alt türler üzerinden bulgularını sunmuştur (Coie ve Dodge, 1998; Connor vd., 2019; Deptula ve Cohen, 2004; Girard vd., 2019; Parke ve Slaby, 1983).

Şekil 2.1’de saldırganlığın incelendiği alana göre türleri yer almaktadır.



Şekil 2.1. İşlevi, formu ve yönelimine göre saldırganlık türleri.

Şekil 2.1’de görüldüğü üzere saldırganlık; formuna, işlevine ve yönelimine göre olmak üzere üç ana başlık altında incelenmektedir. Saldırganlık, işlevine göre reaktif-proaktif saldırganlık, formuna göre ilişkisel-fiziksel ve yönelimine göre başkalarına kendine ve nesnelere yönelik olarak karşımıza çıkmaktadır.

#### 2.1.2.1. Formuna Göre Saldırganlık: İlişkisel-Fiziksel Saldırganlık

Saldırganlık üzerine yapılan geçmişteki araştırmaların büyük çoğunlukla odağının fiziksel saldırganlık olduğu bilinmektedir (Cote vd., 2006). Fiziksel saldırganlıkta sonucun gözle görülür olması sebebiyle literatürdeki araştırmalar da fiziksel

saldırıcılığa yönelmiş olup ancak 1995'ten sonra ilişkisel saldırıcılığın farklı bağlamlardaki etkisinin araştırılmasının önemi kavranmıştır (Adams, 2008). Crick ve Grotpeter (1995) ise; saldırıcılık türlerini saldırıcılık davranışı formuna göre ilişkisel ve fiziksel olarak ikiye ayırmaktadır.

Crick ve Grotpeter'in (1995) çalışmaları ilişkisel saldırıcılık çalışmalarının öncüsü konumundadır. İlişkisel, sosyal ve dolaylı saldırıcılık kavramları, doğrudan, fiziksel ve sözel saldırıcılık kavramları, davranışsal ve kavramsal olarak birbirinden farklı saldırıcılık biçimlerini tanımlamak amacıyla birbirinin yerine kullanılmıştır. Bu kavramların birçok ortak noktası olmasına rağmen, her biri saldırıcılığın farklı bir boyutunu açıklamak amacıyla ortaya atılmış terimlerdir. İlişkisel saldırıcılık diğer bireylere zarar vermek amacıyla sosyal ilişkilerin kullanıldığı bir saldırıcılık biçimi olarak tanımlanmaktadır (Kawabata vd., 2011).

İlişkisel saldırıcılık; bireylerin, bir diğerine karşı kasıtlı olarak uyguladığı, manipülasyon veya dışlama davranışlarını içeren, sosyal statüsünü aşağılama ve bireyin sosyal ilişkilerine zarar verme amacı güden davranışlar bütünüdür (Crick ve Grotpeter, 1995). İlişkisel saldırıcılık doğası gereği açık ya da gizli davranışları içermektedir. Diğerlerini manipüle etmek için yalan söylentiler yaymak, sosyal ortamdan dışlama, grubun bir üyesini görmezden gelme gibi mağdur tarafın nedenini anlamakta zorlanacağı gizli şekilde olabileceği gibi doğrudan "... yoksa arkadaşın olmayacağım." gibi cümleler de daha açık olarak da görülebilmektedir (Kawabata vd., 2011). Bir bireyin, diğerinin bir davranışı karşısında birden iletişimi kesmek gibi uzun süren sessizliklerle bireyi cezalandırmayı amaçlayan ve hatayı tamamen karşıya yükleyen davranışlar yani 'silent treatment' (pasif-agresif davranışlar) olarak adlandırılmaktadır. Kasıtlı olarak sosyal aktivitelerden dışlamak, hatta bununla ilgili yalan söylemek, dedikodular yaymak ilişkisel saldırıcılığa örnek verilebilir. Bu davranışların verdiği zararların yanında akademik başarısızlık, madde bağımlılığı ve suça yatkınlık gibi olumsuz sonuçlar göz önüne alındığında ilişkisel saldırıcılığın etiyojisini anlamak büyük bir önem kazanmaktadır (Aizpitarte vd., 2019).

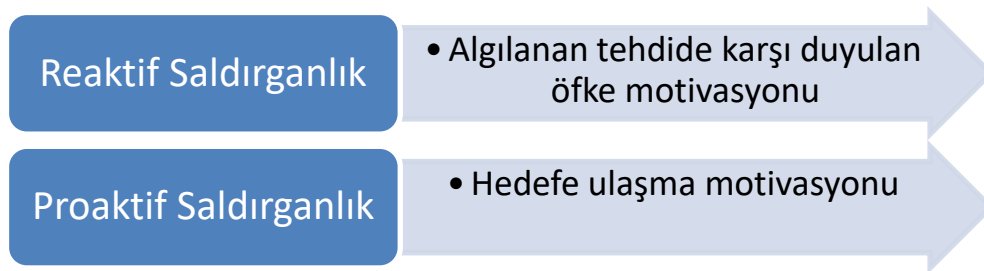
Çocuğun ilk sosyal alanı evidir. Dolayısıyla sosyal ilişkileri de ebeveynler, kardeşler daha sonra akranlarıyla girdiği etkileşimlerle geliştirir. Bu bireylerin herhangi biri

veya birkaçının doğrudan çocuğa karşı agresif davranışlarda bulunması veya onu sosyal olarak incitmesi durumunda çocuk bu ilişkisel saldırganlık biçimlerini kabul edilebilir bir iletişim türü olarak algılayabilir, bunun sonucunda da ilişkisel saldırganlık uygulamaya yatkın hale gelebilir. Bunun yanında çocuk ilişkisel saldırganlığı dolaylı yollarla da öğrenebilir. Çocuk ebeveynlerinin, kardeş ya da akranlarının diğerleri ile girdiği iletişim sırasında saldırgan davranışlarda bulunduğunu gözlemleyebilir ve model alarak bu davranışları kendi sosyal ilişkilerinde kullanabilir (Aizpitarte vd., 2019; Stauffacher ve DeHart, 2006).

Fiziksel saldırganlık; bireyin yaşadığı öfke durumunu doğrudan karşısındakine zarar vermek amacıyla nesne atma, tokat atma, çimdikleme, tekmeleme, yumruk atma veya ısırma gibi fiziksel güç harcamayı gerektiren davranışlar olarak adlandırılmaktadır (Alink vd., 2006; Connor vd., 2019; García-Sancho vd., 2016; Kaynak vd., 2016; Parke ve Slaby, 1983).

#### 2.1.2.2. İşlevine Göre Saldırganlık: Reaktif-Proaktif Saldırganlık

Saldırganlık davranışları davranışın işlevine göre reaktif ve proaktif saldırganlık olarak ikiye ayrılmaktadır. Şekil 2.2’de reaktif ve proaktif saldırganlık türlerinin işlevi görülmektedir.



**Şekil 2.2.** Saldırganlık davranışlarının işlevi.

Şekil 2.2’de görüldüğü gibi reaktif saldırganlıkta bireyin sosyal ortam içerisinde algıladığı herhangi bir tehdide yönelik ortaya çıkan, öfkesi ile kışkırtılan, bireyin kendini savunma amacıyla kullandığı saldırganlık türüdür ve bireyin yaşadığı durum ve olayları içselleştirme zorluklarıyla ve bireyin karşılaştığı tehdide karşı verdiği savaş

yanıtıyla ilişkilendirilmektedir (Blair, 2001). Bu savaş tepkisi subkortikal sistemler aracılığıyla iletilir (Panksepp, 1989; Siegel vd., 1999). Orbitofrontal korteksin, bu subkortikal bölgelerin aktivitesini kontrol etmede rol aldığı düşünülmektedir (LeDoux, 1998). Orbitofrontal korteks lezyonlarına sahip hastaların, çocukluk veya yetişkinlik döneminde reaktif saldırganlık düzeylerinde artış olduğu görülmüştür (Blair ve Cipolotti, 2000; Davidson vd., 2000). Reaktif saldırganlık ilerleyen yaşlarda, duygulanım bozuklukları, depresyon, kaygı bozukluğu ve öz-düzenleme sorunları gibi içselleştirme problemlerine yol açabilmektedir (Girard vd., 2019; Vitaro ve Brendgen, 2012). Reaktif saldırganlık öz-düzenleme yetersizlikleri, duygulanım bozuklukları ve yüksek dürtüsellik seviyeleri ile karakterize edilmektedir (Denson vd., 2012; Girard vd., 2019; Marsee ve Frick, 2007). Bu bağlamda, beyin gelişimi ile öz-düzenleme becerilerinin doğru orantıda ilerlemesi sayesinde yaş artışı ile reaktif saldırganlık davranışının ters orantıda azalması beklenmektedir (Barker vd., 2006; Girard vd., 2019).

Proaktif saldırganlıkta ise birey, istenilen nesne, akran grubundaki sosyal statü veya ödülü elde etmek için, hedefe ulaşmak için, işlemci koşullanma yöntemiyle motive olmaktadır. Bu yönüyle sosyal öğrenme modeliyle uyumaktadır (Bandura, 1973). Proaktif davranışların temelinde bir hedef ya da ödül elde etmek için davranış enstrüman olarak kullanılmaktadır. Bu motivasyon ile bireyin davranışı sabit kalır ya da artış gözlemlenebilmektedir (Endendijk vd., 2017). Proaktif saldırganlık davranışları sergileyen çocuklar yetişkinlikte çete üyeliği, zararlı madde kullanımı, suça karışma, antisosyal davranışlar ve psikopatik özelliklerle ilişkilendirilmiştir (Barker vd., 2006; Fite vd., 2010).

### **2.1.2.3. Yönelimine Göre Saldırganlık: Fiziksel, İlişkisel, Kendine ve Nesnelere Yönelik Saldırganlık**

Çocukların hedeflerinin önündeki herhangi bir engelle karşılaşması sonucunda çocuğun içsel olarak öfkeyle motive olması veya yaşadığı hayal kırıklığının saldırganlık davranışı olarak dışa vurulduğu görülmektedir (Breuer ve Elson, 2017; Dollard vd., 1939; Miller, 1941; Polman vd., 2007). Okul öncesi dönem çocuklarının öfke düzeylerinin artmasıyla hem fiziksel hem ilişkisel saldırganlık düzeylerinin arttığı

belirtilmektedir (Ersan, 2020). Miller (2002) bu saldırganlık davranışlarını yönelimine göre dört alt grupta incelemiştir:

*Başkalarına yönelik fiziksel saldırganlık:* Diğerlerini fiziksel olarak incitmeyi veya yaralamayı amaçlayan davranışlardır. Bunlar; tekme atma, çimdikleme, yumruk atma veya itme gibi davranışlar olarak görülebilmektedir.

*İlişkisel saldırganlık:* Bireyleri sözlü olarak kışkırtma amaçlı veya incitici davranışlardır. Bu davranışlar alay etme, lakap takma, bağırma, tehdit etme şeklinde karşımıza çıkmaktadır.

*Nesnelere yönelik saldırganlık:* Bireyin içinde yaşadığı öfkeyi objelere yöneltmesiyle oluşmaktadır ve objeleri fırlatma, vurma veya kırma, kapı çarpma şeklinde sergilenmektedir.

*Kendine yönelik saldırganlık:* Bireyin öfkesiyle motive olan, intihar etme, vücuduna zarar verecek şekilde kanatma, başını vurma, saç yolma ve benzeri şekillerde kendine zarar vermeyi amaçlayan davranışları olarak görülebilir.

Okul öncesi dönem çocukları sosyal ve duygusal yönden yeterli destek alamadıklarında okul çağına geldiklerinde akranlarına yönelik saldırganlık davranışı sergileyebilmektedir (Alisinanoğlu ve Kesicioğlu, 2010). Mohammed ve Ra'ad (2015), okul öncesi dönem çocuklarının saldırgan düzeylerini inceledikleri araştırmalarında; çocukların orta düzeyde kendine, başkalarına ve nesnelere yönelik saldırganlık davranışı sergilediklerini belirtmektedirler. Bu durumun çocukların toplumdaki birçok şiddet içerikli modellere maruz kalmaları, medyanın ve terörizmin çocuk üzerindeki etkileri şeklinde açıklamışlardır. Özellikle televizyondan maruz kaldıkları aksiyon filmleri veya dizilerinin, çocukların olumsuz davranışlarını etkilemede veya var olan davranışların şiddetini artırmada rolünün oldukça büyük olduğu belirtilmektedir. Laurent vd. (2001), saldırganlık davranışı sergileyen okul öncesi çocukların duyguları anlamalarını inceledikleri çalışmalarında fiziksel saldırganlık sergileyen kız çocuklarının daha fazla akran mağduriyeti yaşadığı belirtilmektedir. Bunun yanında saldırganlık davranışı sergileyen çocukların

duygularını az ifade ederken diğerlerine oranla duyguları daha iyi anladıkları tespit edilmiştir.

Ayyıldız (2012), 60-72 aylık çocukların sosyal becerilerini geliştirerek şiddet içerikli davranışlarını önlemeye yönelik çocuk ve ebeveyn destek programı uyguladığı araştırmasında, altı aylık sürede deney grubundaki çocukların şiddet içerikli davranışlarının kontrol grubuna oranla daha az olduğu görülmüştür. Benzer şekilde Sayın'ın (2014) 48-72 aylık çocukların saldırganlık davranışlarına yönelik hazırladığı müdahale programının geliştirilmesi ve etkililiğini incelediği çalışmasında müdahale programının, çocukların dışsallaştırılmış ve içselleştirilmiş davranışları üzerinde anlamlı düzeyde etkisi olduğu görülmüştür. Bunun yanında saldırganlık davranışı sergileyen çocuklara yönelik uygulanabilir bir müdahale programı olduğunu belirtmektedir. Canpolat (2019), 36-72 aylık çocuğa sahip ebeveynlerin çocuklarıyla iletişiminin çocukların saldırganlık yönelimleriyle ilişkisini inceledikleri araştırma yürütmüştür. Araştırma sonucunda ebeveynlerin çocuklarıyla olan kaliteli iletişimlerinin çocukların saldırganlık yönelimini azaltıcı etkisi olduğunu tespit etmiştir.

### **2.1.3. Saldırganlık Kuramları**

Saldırganlığın oluşumu ve gelişiminin nedenlerine dair birçok kuramsal yaklaşımda incelenmiştir. Kuramların her biri kendi çerçevesinde saldırganlığın nedenlerine dair kanıtlar bulmuştur. Bunlar Biyolojik Kuram, Psikanalitik Kuram, Engellenme-Saldırganlık Kuramı ve Sosyal Öğrenme Kuramı olarak karşımıza çıkmaktadır.

#### **2.1.3.1. Biyolojik Kuram**

Saldırganlığın içgüdüsel sebeplerine odaklanan en eski kuram olan Biyolojik Kuram saldırganlığın doğuştan geldiğini iddia eder. Biyolojik Kurama göre saldırganlık, bireyin yaşadığı savaş esnasında, suçlarda veya tehdit altında olduğu, yıkıcı ve zedeleyici ortamlarda bulunduğu zamanlarda yani uygun koşullar altında açığa çıkmaktadır (Fromm, 2016). Biyolojik Kuram çerçevesinde saldırganlığı açıklayan kuramcılar davranışın sebeplerini bireyin sahip olduğu biyolojik yapı, kalıtım, beyin

kimyasının ve ilgili bölümlerin ve hormonların saldırganlıkla ilişkili olduğu görüşünü savunmaktadırlar (Yurdakul, 2023). Yapılan çalışmalarda amigdalanın, nöropsikolojik faktörlerin, sinir sistemi ve beyin hasarının, salgı bezleri ve hormon düzensizliklerinin, gen kombinasyonlarının, endokrin sistemi anomaliliklerinin, dışarıdan alınan gıda maddeleri ve kimyasalların saldırganlıkla ilişkili olduğu tespit edilmiştir (Aronson vd., 2007; Çelik ve Kocabıyık, 2014; Karşı, 2016).

Kadınlarda XX, erkeklerde XY biçiminde olan cinsiyet kromozomları yeni doğan çocuklarda incelenmiştir. Bu çocuklarda yaklaşık 1/500 oranında erkek çocukta fazladan bir Y kromozomu ile doğdukları rapor edilmiştir. Biyolojik kuramcılar XYY dizilimine sahip erkek çocuklarının genetik olarak saldırganlık eğilimini artırıcı etkiye sahip olduğunu söylemektedirler (Çelik ve Kocabıyık, 2014). Bunun yanında yüksek testosteron seviyesine sahip erkeklerin, düşük testosteron seviyesine sahip erkeklerle oranla daha sık saldırganlığa başvurdukları tespit edilmiştir (Aronson vd., 2007; Vitaro ve Brendgen, 2012). Beyin yapısında ve kimyasında var olan ya da kaza sonucu ortaya çıkan değişimler de saldırganlığa sebep oluşturabilmektedir. Nörolojik vakalarda MRI verileri ile yapılan çalışmalarda frontal korteksteki işlev bozukluğunun saldırganlığa sebebiyet verdiği tespit edilmiştir (Sander ve Nummenmaa, 2021).

### **2.1.3.2. Psikanalitik Kuram**

Psikanalitik Kuramın en önemli temsilcisi olan Freud, saldırganlığın da cinsellik gibi insan için vazgeçilmez olduğunu öne sürmektedir (Yurdakul, 2023). Freud, insan davranışlarının temelinde ana yaşam içgüdüleri olan libidonun yattığını ve ona rakip olarak ölüm içgüdülerinin var olduğunu söylemektedir. Freud'a göre saldırganlık, ölüm içgüdülerinin bir çeşididir. Bireyin kendine yönelik yıkıcı davranışları başkalarına yöneltmesiyle gerçekleşmektedir. Bireyin saldırganlığını kendisinden dış çevreye yöneltmesi aslında onun yaşam içgüdülerinin bir getirisi olup, onu canlı tutmayı amaçlayan davranışlar bütünüdür (Fromm, 2016; Karşı, 2016).

Psikanalitik Kuram, saldırganlığın içgüdüsel boyutunu ele alan kuramlardandır. Psikanalitik Kurama göre saldırganlık, dürtüsel bir davranış olduğu görüşüne dayanmaktadır. Bastırılmış duyguların açığa çıkarak doyum sağlamayı amaçlamasıyla

oluşan enerji saldırganlık davranışına sebep olur. Bu durumda, insanların yaradılışında olan bu enerjinin, bireyin davranışını kendine veya diğer bireylere yönlendirmesiyle saldırganlık yöneliminin farklılaştığı savunulmaktadır (Silah, 2005).

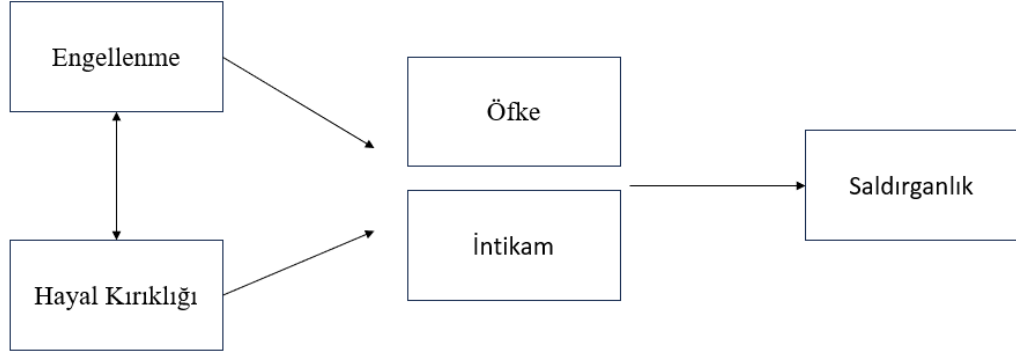
Anna Freud da babasının izinden giderek kurama katkıda bulunmuştur. Saldırganlığın ölüm içgüdüsünün dışı vurumu olduğunu ve saldırganlığın bireyin bedeninde doğuştan getirdiği, sürekli üretilmeye devam eden bir enerji olduğunu savunmaktadır. Durmaksızın üretilen bu enerjinin, boşaltılmasıyla saldırganlık davranışı gerçekleşmektedir (Freud, 2015). Ölüm ve yaşam içgüdüsünün birbiri ile sürekli çatışma halinde olması sebebiyle ölüm iç güdüsünün baskın geldiği zamanlarda saldırganlığın ortaya çıktığını söylemektedir (Geçtan, 1993).

### **2.1.3.3. Engelleme-Saldırganlık Kuramı**

Çevresel ya da içsel herhangi bir etken, bireyin hedefinin önünde engel oluşturması durumunda bireyde düşmanca, öfke ve intikam duygularını barındıran saldırganlık davranışı ortaya çıkmaktadır (Polman vd., 2007). Bir sporcu son düdükten sonra attığı sayı sonrası hakeme bağırabilir, satın alınan demonte masayı iki saat uğraşmanın sonunda yapamayan kişi kılavuzu suçlayabilir veya bir çocuk dolabın üzerine konulmuş oyuncuğuna ulaşamadığı için ağlayarak isyan edebilir. Bu örneklerin ortak özelliği hedefe ulaşmada yaşanan bir engellenme veya hayal kırıklığına uğramaktır (Breuer ve Elson, 2017).

Şekil 2.3'te Engellenme-Saldırganlık Kuramına göre saldırganlık davranışının oluşumu verilmiştir.





**Şekil 2.3.** Engellenme-saldırganlık kuramına göre saldırganlık davranışı gelişimi.

Şekil 2.3'te Engellenme-Saldırganlık Kuramına göre saldırganlık davranışının oluşumu verilmiştir. Kurama göre bireyin yaşadığı engellenme veya hayal kırıklığı bireyin içinde öfke veya intikam duygularının oluşmasına sebep olmaktadır. Oluşan bu duygular, bireyin saldırgan davranışlar sergilemesine sebep olmaktadır.

Bireyin yaşadığı olumsuz durumlar bireyle savaş/kaç tepkilerine yol açmaktadır. Birey eğer savaşıma yönelirse içinde öfke yaşayabilir, kaçmaya yönelirse korkuya yenik düşebilir. Fakat Dollard vd. (1939) Engellenme-Saldırganlık Kuramında bireyin karşılaştığı her engellenme durumunda bir tür saldırganlık ortaya çıkacağını savunmaktadırlar. Bu bağlamda “her saldırgan davranışta bir engellenmenin veya hayal kırıklığının varlığı” öngörüsü Engelleme-Saldırganlık Kuramı'nın ana düşüncesini oluşturmaktadır. Yani bireylerin hedeflerine giden yolda herhangi bir engellenme veya beklentileri karşılanmama durumunda yaşadıkları içsel gerginlik oluşabilmekte ve bu gerginlik de saldırganlık olarak dışa vurulmaktadır (Berkowitz, 1989; Breuer ve Elson, 2017; Dollard vd., 1939; Miller, 1941). Saldırganlık bu kurama göre engellenmeye verilen tepki olarak açıklanmaktadır. Kurama göre verilen tepki doğuştan getirilen bir eğilim olabilirken çevresel faktörlerle sonradan da öğrenilebilir (Dollard vd., 1939).

#### 2.1.3.4. Sosyal Öğrenme Kuramı

Sosyal Öğrenme Kuramına göre saldırganlık davranışı bireyin, diğerlerinin davranışlarını ve bu davranışın sonuçlarını gözlemlemesiyle öğrenilmektedir. Bunun yanında bireyin davranışlarının dolaylı ya da doğrudan ödüllendirilmesiyle pekiştirildiği öne sürülmektedir. Çocuklar ebeveynlerini ve çevresindeki diğer bireyleri gözlemleyerek yaşanan olay ve durumlarda hangi davranışları sergilemesiyle hangi sonuçları elde edeceğini öğrenmektedirler. Bu öğrenmeler içerisinde saldırgan davranışların hangilerinin kabul edilebilir ya da kabul edilemez olduğunu da gözlemlemektedirler (Gültekin, 2018). Saldırganlık davranışının öğrenilmesi için (1) gözlemlenen davranışa dikkat etmeleri, (2) gözlemlenen davranışın görüntülerini kodlamaları, (3) bu görüntülerin yeniden üretmeleri ve (4) davranışı gerçekleştirmeye motive olmaları gerekmektedir (Swearer vd., 2014).

Saldırganlık davranışının doğuştan gelmediğini savunan Sosyal Öğrenme Kuramı Albert Bandura tarafından ortaya atılmıştır. Bandura'nın (1973, 1978) Sosyal Öğrenme Kuramı, saldırganlığın bireylerin yalnızca talimatlar yoluyla değil, aynı zamanda diğerlerinin davranışlarını ve davranışların sonuçlarını gözlemleyerek öğrenildiğini öne sürmektedir. Bandura bireylerin temel refleksler dışında doğuştan hiçbir davranış stiline sahip olamayacağını ifade etmektedir. Psikanalitik Kurama karşıt olarak hiçbir bireyin saldırganlık içgüdüğü ile doğmayacağını, saldırgan özelliklere de sahip olmasının mümkün olmadığını ifade etmektedir. Kurama göre saldırganlık, sosyal ortamlar içerisinde gözlemler yaparak, taklit ederek veya saldırganlığa maruz kalarak sosyal öğrenme yoluyla edinilebileceğini savunulmaktadır (Kutlu, 2014). Bu bağlamda bu kuramda saldırganlığın, çevresel faktörlere dayalı olarak gözlemlenme ve edimsel koşullama gibi süreçler sonucunda edinildiği savunulmaktadır (Swearer vd., 2014).

Saldırgan davranış sergileyen ailede yetişen çocuklar, bu kurama göre ilk sosyal çevresi olan ailesinden gözlemleyerek öğrendiği saldırganlık davranışını taklit ederek saldırganlık davranışını sosyal öğrenme ile edinmiş olmaktadır. Çocuğun sergilediği bir davranışın cezalandırılması veya ödüllendirmesi saldırganlık davranışının öğrenilmesini ve pekiştirilmesini sağlamaktadır (Bandura, 1978; O'leary, 1988).

Bandura'nın yaptığı araştırma sonuçlarına göre saldırgan davranış sergileyen ebeveynlerin çocuklarının da saldırgan davranışlar sergilediği tespit edilmiştir (Kağıtçıbaşı, 1999).

#### **2.1.4. Saldırganlığın Olası Nedenleri**

Aşağıda saldırganlık davranışına sebep olabilecek etmenler aile, cinsiyet ve akran ilişkileri açısından incelenmiştir.

##### **2.1.4.1. Aile**

Saldırganlığın çevresel faktörlerinin en önemlisi, çocuğun ilk sosyal ortamı olan ailedir. Ebeveynlerinin sergiledikleri davranışlar ve ebeveyn tutumları çocuğun kişilik ve karakter yapısının oluşmasında oldukça etkilidir. Demokratik tutum sergileyen ebeveynlere sahip çocukların daha çok olumlu davranışlara yöneldiği, olumsuz ebeveyn tutumlarına sahip ebeveynlere sahip çocukların ise olumsuz davranışlara daha sık yöneldiği tespit edilmiştir (Erdinç, 2009; İköz, 2016). Yapılan araştırmalarda düşük zihin kuramı becerilerine sahip çocukların, ebeveynleri tarafından sıklıkla fiziksel cezaya maruz kalmalarının çocukları saldırgan davranışlara yönelimlerini arttırdığı ve öz-düzenleme yeteneğinin bozulmasına sebep olduğu bilinmektedir (Gershoff, 2002; Hughes ve Leekam, 2004).

Aile içerisinde ebeveynlerin yanı sıra kardeşleri ile ilişkilerinin de çocukların davranış değişikliklerine sebep olduğu bilinmektedir. Fiziksel saldırganlıkta kardeşinin olması ve kardeş sayısı belirleyici olmazken kardeş sayısı arttıkça ilişkisel saldırganlık davranışlarında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir (Kaya, 2020). Bu bulgulara göre saldırganlık davranışı için kardeş sayısının da etkisi göz ardı edilmemelidir.

Yapılan boylamsal ve kesitsel çalışmalarda (Little ve Seay, 2014; Vaillancourt vd., 2007), ebeveynleriyle sıcak ve olumlu ilişki kuran ve ebeveynleri tarafından daha ilgiye sahip çocukların; ebeveyn düşmanlığı, fiziksel ve ilişkisel saldırganlığa düşük düzeyde yönelim gösterdiği tespit edilmiştir (Aizpitarte vd., 2019; Kawabata vd., 2011). Çocuklarının gelişimleriyle ilgilenen, sıcak ve olumlu ilişkiler kuran

ebeveynler, onların olumlu sosyal ilişki becerilerini öğrenmesine fırsat tanıyarak güvenli bir ortam sağlarlar. İlişkisel saldırganlığın daha fazla olduğu, çocukların başkalarıyla iletişim kurmanın yıkıcı yollarını modelleyen ebeveynler ise çocuklarına zararlı bir ortam hazırlarlar. Bunun sonucunda da çocuklar iletişim kurmanın yıkıcı yöntemlerini edinerek hayatlarını sürdürürler (Aizpitarde vd., 2019).

#### 2.1.4.2. Cinsiyet

Biyolojik olarak yüzyıllardır X ve Y kromozomları farklılıkları bilinmektedir. Ancak 1930'lu yıllardan itibaren gelişim odaklı çalışan psikologlar, cinsiyetin rol özelliklerinin getirdiği davranış, kabiliyet ve kişilik özellikleri açısından farklılaşmaya başladığını öne sürmüşlerdir. Bu farklılaşma ile araştırmacılar cinsiyet faktörünü; sosyolojik, gelişimsel, psikolojik açıdan da ayrı ayrı incelemeye başlanmıştır. Ebeveynlerin çocuklarına karşı davranış stilleri, oynadıkları oyunlar, okudukları masallar veya konuşma dilleri cinsiyet faktörüne göre farklılaşmaktadır (Maccoby, 2004). Örneğin bir kız çocuğuna okunan hikâyeye aşağıdaki gibi olabilir;

*Zamanların birinde güzeller güzeli bir kız, annesi ve babası varmış. Günlerden bir gün ormanda dolaşmaya çıkmış, bir de ne görsün? Tek boynuzlu at üzerinde bir peri anne! Peri anne kıza 'Buralarda ne arıyorsun küçük kız?' diye sormuş.*

...

Erkek çocuklarına sıklıkla okunan hikayelere aşağıdaki örnek verilebilir;

*Günlerden bir gün çok uzak ve kasvetli bir dağda korkunç bir ejderha yaşıyormuş. Bu ejderhanın kuyruğu ve kanatları o kadar büyükmüş ki ömrü boyunca kendisine ev olacak bir dağ arıyormuş. Sonunda bulduğu bu dağı ağzından çıkan kuvvetli ateşiyle şekillendirmeye başlamış.*

...

Yukarıdaki hikâyeye örneklerine bakıldığında cinsiyetlere göre okunan öykülerin de çocukların gelişimlerinin farklılaşmasında etkisi olabileceği göz ardı edilmemelidir. Yapılan bir araştırmada öğretmen, öğrencilerini hikayeler uydurmaları için teşvik

etmiş ve bu hikayeleri not etmiştir. Günün sonunda öğrencilerin anlattıkları hikayeleri çocuklara okumuş ve hikâyenin yazarının hikâyeyi canlandırması istemiştir. Erkek çocuklarının ve kız çocuklarının zaman içerisindeki güçlü değişimi gözlemlenmiştir. Ön değerlendirmede erkeklerin %95'inin anlattıkları hikayeler şiddet ve saldırganlık içerirken, kızların hikayelerinin yalnızca %27'si şiddet içeriklidir. Aile temalı hikayelerin oranı kızlarda %76 iken, erkeklerde yalnızca %3'tür (Nicolopoulou, 1997). Bu bağlamda medya araçlarına ve kitaplara erişimleri aynı olan çocukların hikayelerinin bu denli farklılık göstermesinin onlardan beklenen cinsiyet rolleri ile ilişkili olduğu düşünülmektedir (Maccoby, 2004).

Kızların ve erkeklerin fiziksel ve ilişkisel saldırganlık türlerini kullanımı, dil-konuşma becerileri ve sosyal becerilerine göre değişim görülmektedir (Alink vd., 2006). Ek olarak ebeveynlerin kız ve erkek çocuklarının saldırgan davranışlarına karşı verdikleri tepkiler, farklı saldırganlık türlerine yönelmelerine sebep olabilmektedir (Fagot, 1984). Ebeveynlerin kız ve erkek çocuklarına karşı tutumlarındaki farklılıkların da çocukların saldırgan davranışlara eğilimini artırabileceği öne sürülmektedir. Ebeveynlerin erkek çocuklarına kız çocuklarına nazaran daha sık fiziksel kontrol kullandığına dair kanıtlar bulunmaktadır (Kochanska vd., 2009). Ebeveynlerin kız ve erkek çocuklarına fiziksel kontrolünü farklılaşması, çocukların saldırgan davranış eğilimlerinin cinsiyet açısından farklılaşmasını açıklamaya yardımcı olabilir (Endendijk vd., 2017). İlişkisel ve fiziksel saldırganlık davranışlarının cinsiyet ile ilişkisi incelendiğinde kızların ilişkisel saldırganlık puanlarında anlamlı farklılık görülmezken, erkeklerin fiziksel saldırganlık davranışlarında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir (Kaya, 2020).

Yapılan bazı araştırmalarda reaktif veya proaktif saldırganlık davranışları ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir (Connor vd., 2003; Polman vd., 2007). Buna karşın reaktif ve proaktif saldırganlık oranlarının erkeklerde kızlara göre daha yüksek olduğu görülmüştür (Baker vd., 2008; Little vd., 2003; Salmivalli ve Helteenvuori, 2007; Salmivalli ve Nieminen, 2002). Ayrıca erkek çocukların akran zorbalığına daha çok uğradıkları görülmüştür (Rose ve Rudolph, 2006).

### 2.1.4.3. Akran İlişkileri

Çocukların akranları ile iletişimleri de sosyal becerilerinin gelişimi için oldukça önemlidir. Çocukların akranlarından gördükleri zorba davranışlarının düşük zihin kuramı becerilerine sahip çocuklarda daha çok ilişkisel saldırganlık yönelimini arttırdığı vurgulanırken bu olumsuz ilişkinin kız ve erkek çocuklarda aynı ölçüde etkili olduğu öne sürülmektedir (Renouf vd., 2010). Bu da ailenin yanında çocukların akranları ile olumsuz ilişkilerinin düşük zihin kuramı becerilerine sahip çocuklarda risk faktörü olarak görülebileceğini ortaya koymaktadır (Fonagy vd., 2002).

Saldırganlık davranışı sergileyen çocuklar genellikle akran grupları tarafından sıklıkla sevilmez ve reddedilirler, diğerlerine oranla daha düşük akademik başarı ve risk alma gibi bir dizi olumsuz sonuçla karşı karşıya kalırlar (Coie ve Dodge, 1998; Crick ve Grotpeter, 1995). Fiziksel saldırganlık, ilişkisel saldırganlık ve zorbalık, uyumsuzluk belirteçleriyle ilişkilendirilmiştir (Card vd., 2008). Ergenler ile yapılan araştırmada, saldırgan davranış, popüler olmakla ilişkilendirilmiştir. Aynı zamanda akran gruplarına kabul edilme ve akran grubundaki statüsünü yükseltme amaçlı sergilendiği tespit edilmiştir (Andreou, 2006). Rose vd. (2004), ilişkisel saldırganlık ve akran gruplarında popüler olma arasında iki yönlü bir ilişki olduğunu belirtmektedirler. Araştırma bulguları gençlerin, akran grubu içerisinde popüler ve güçlü olabilmek için “lider zorba” rolünü üstlendiklerini göstermektedir. Gençler bu sosyal gücü, grup üyelerine baskınlık kurarak ve manipüle ederek diğerlerini incitmenin etkili yollarını keşfetmek amaçlı kullanmaktadırlar. Bununla birlikte sahip oldukları statüyü korumayı veya yükseltmeyi sağladıklarını öne sürmektedirler.

Şekil 2.4’te saldırganlık davranışının kapsadığı bireylerin kişisel özellikleri sunulmuştur.

Mağdur	Zorba	Bekçi	Zorba-Mağdur
<ul style="list-style-type: none"> <li>• İtaatkar</li> <li>• Düşük özgüvenli</li> <li>• Endişeli, çekingen</li> <li>• Düşük duygu düzenleme becerisi</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• İtaat etmeye zorlayan</li> <li>• Özgüveni yüksek</li> <li>• Diğerlerini ezerek kendini öne çıkaran</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1. Saldırganı savunanlar</li> <li>• 2. Mağduru Savunanlar</li> <li>• 3. Dışardaki</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Geçmişte mağdur olan ve mağdur rolünden ayrılmak için zorbalığa başvuranlar</li> </ul>

**Şekil 2.4.** Mağdur, zorba, bekçi ve zorba-mağdur kişisel özellikleri portresi.

Şekil 2.4’te görüldüğü gibi saldırganlığa maruz kalan bireyin, yani mağdurun itaatkâr, düşük özgüven sahibi, endişeli, çekingen ve düşük duygu düzenleme becerisine sahip olduğu görülürken; saldırganlığı uygulayan bireyin, yani zorbanın itaat etmeye zorlayan, özgüveni yüksek ve diğerlerini ezerek kendini öne çıkaran özelliklere sahip olduğu görülmektedir. Bekçiler ise saldırganı veya mağduru savunma eğiliminde olabilirken sadece dışarıdan izleyenler olarak da karşımıza çıkabilmektedir. Geçmişte zorbalığa maruz kalanların, aynı durumu tekrar yaşamamak için zorbalık uygulamaya başlamasıyla zorba-mağdur konumuna gelmektedir (Givens, 2009).

## 2.2. ZİHİN KURAMI

Bireyin bir başkasının zihnindeki durumları algılayabilmesi önemli sosyal becerilerdendir. Bireyin başkalarının zihinsel ve duygusal süreçlerini algılayabilme becerisi sosyal etkileşim başarısını etkilemektedir (Völlm vd., 2006). Zihinsel durumları algılayabilmek için çeşitli ipuçlarından (yüz ifadesi, vücut duruşu, ses tonu) yararlanmaktadırlar. Bu ipuçları sonucunda edinilen veriler sonucu bireyler, diğerlerinin zihinsel durumlarını modeller ve onların niyetleri, inanç ve arzuları doğrultusunda yanıtlar verirler (Stone vd., 1998). Bilişsel bakış açısı olarak da ifade edilen Zihin Kuramı, bireyin kendi zihinsel durum, düşünce, inanç ve isteklerinin diğerlerinden farklı olduğunu algılayabilmesi ve diğer bireylerin zihinsel durumları hakkında tahminler yürütebilmesi olarak tanımlanmaktadır (Bartsch ve Wellman, 1994).

Zihin kuramı araştırmaları başlangıç olarak Piaget'in kuram ve araştırmalarına dayanmaktadır. Piaget'in kuramına göre işlem öncesi dönemdeki 3-5 yaş arasındaki çocuklar; başkalarının zihinsel durumlarının kendininkinden farklı olabileceğini algılayamamaktadırlar. Bununla birlikte diğer bireylerin, çocuğun etrafında olup biten tüm durum ve olayları çocuğun kendi bakış açısıyla algıladığını ne süren kuram, 3-5 yaş arasındaki çocukların zihinsel süreçlerinin kavramsal, sosyal-duygusal ve algısal olarak benmerkezci olduğunu savunmaktadır (Avitsur ve Yirmiya, 1999). Bu süreçlerin benmerkezci olması ve korunum becerilerindeki başarıları, zihin kuramı yetileri ile ilişkilidir (Yirmiya ve Shulman, 1996). Piaget'in kuramından yola çıkarak geliştirilen zihin kuramı, çocukların zihinsel süreçlerini algılayabilmek için düşünce sistemlerinin incelenmesi olarak araştırılmaya başlanmış olup alanyazındaki eksikliği kapatacak yeni bir bakış açısı kazandırmıştır. Zihin kuramı, çocukların yaşadıkları dünya, gözlemlenebilen davranışlar ve zihinsel süreçler arasındaki ilişkileri nasıl algıladıkları; bunun sonucunda da zihinsel süreçlerin ıktıları üzerine davranış değişlerini ve tüm bu süreçlerin birbiri ile bağlantısını araştırmaktadır (Flavell, 1999; Karakelle ve Ertuğrul, 2012).

Zihin kuramı kavramı ilk olarak Premack ve Woodruff'un (1978) şempanzelerin diğerlerinin zihinsel durumları ve davranışlar ile ilgili algılarını inceleyen araştırmaları sonucu literatürde yerini almıştır. Premack ve Woodruff, bu çalışmada şempanzelere bazı problem durumları izletmiş ardından da insanların bu problem duruma yönelik içinde çözümün de olduğu resimler gösterilmiştir. şempanzeler bu fotoğrafların arasından problemin çözümüne ilişkin fotoğrafı istek, bilgi ve kanı gibi zihinsel durumlara atıfta bulunarak seçtiği tespit edilmiştir. Toplanan bu veriler ışığında Premack ve Woodruff (1978) şempanzelerin, diğerlerinin problemlerini algıladığını ve içinde olduğu durumda hangi davranışı sergileyeceğine dair zihnindeki düşünceyi tahmin edebildiğini tespit etmiş olup zihin kuramını bireyin, diğerlerinin zihinsel durumları, inanç ve istekleri hakkında tahminler yürütmesi olarak tanımlamışlardır.

Çocuklar erken çocukluk döneminden itibaren zihin kuramı gibi bilişsel becerileri sayesinde zihni anlamaya başlamaktadırlar (O'Toole vd., 2017). Zihin kuramı becerileri kümülatif bir şekilde gelişimini sürdürmektedir. Çocuklar dokuz ay itibariyle, temel sosyal becerilerden; göz teması, ortak dikkat ve nesne takibi gibi



becerilerin gelişiminde hız kazanmaktadır. Bu becerilerin gelişimiyle çocuklar, zihinlerinde şemalar oluşturmakta ve söz öncesi dönem becerilerini kazanmaktadır. Becerilerin gelişimi yaşa bağlı olarak yığılarak ilerleme kaydetmektedir. Konuşmanın başlamasıyla birlikte zihin kuramı becerileri gelişim kaydetmeye başlamaktadır (Martinez, 2003; Villers, 2007). Zihin kuramı becerileri; istekler, duygular, kanılar ve algıları anlama üzerine kurulu sosyal-duygusal becerilerdendir.

### **2.2.1.2. İstekleri Anlamak**

Zihin kuramı becerilerinin ilk basamağı olarak istekleri anlama becerisi karşımıza çıkmaktadır ve istekler bireyin motivasyonel amacına atıfta bulunan bir beceridir (Gürleyik, 2018). Çocuklar, 18 aylıktan itibaren taklit etme, gözleme ve denemeyle diğer bireylerin istekleri hakkında tahminler yürütmeye başlamaktadırlar (Repacholi ve Gopnik 1997). Çocuklar, konuşmaya başladıktan sonra “istemek” ve “hoşlanmak” fiillerini kullanmaya başlamakta ve kendi isteklerinin diğer bireyler tarafından nasıl sonuçlarla karşılandığını görmek amacıyla isteğinin tam zıttı taleplerde bulunabilmektedirler (Bartsch ve Wellman, 1995). Bu sonuçlarla, amaçlanan davranışın sonucuyla kazara ortaya çıkan sonucu birbirinden ayırt etmeyi öğrenmektedirler (Meltzoff, 1995; Wellman ve Woolley, 1990). İki yaşındaki çocuklar ile yapılan bir deneyde çocukların diğer insanların isteklerine uygun bir tercihte buldukları tespit edilmiştir. Örneğin kendisinin sevdiği krakeri değil de kişinin sevdiği brokoliyi vermiştir. Çocukların, belli temsillere sahip olmadan birey ile nesne arasındaki bağlantıyı anlayabilmektedir (Gözün Kahraman ve Belgin Aksoy, 2019).

Araştırmalara göre zihin kuramı becerilerinden istekleri anlama yanlış inanç becerilerinden önce gelişim göstermektedir. Yapılan bir araştırmada üç yaşındaki çocukların farklı hikâye karakterlerinin istekleri hakkında bilgilendirildikten sonra, çocuklardan bireylerin olası eylemleri ve duyguları hakkında tahminler yürütmeleri istenmiştir. Örnek olarak; bir çocuk boyayı isterse diğeri de boyayı arayacaktır. Araştırma sonucuna göre çocuklar, diğer bireylerin istekleri yerine getirildiğinde veya getirilmediğinde farklı duygulara yönelik davranışlar sergileyeceklerini anlamışlardır (Wellman ve Woolley, 1990).

Çocukların istekleri anlama becerilerini incelemek amacıyla yapılan bir çalışmada, çocuklara tanıdık ve ayırt ediciliği olan iki gıda sunulmuştur. Yemek yedikten sonra her seferinde uygulayıcının tercihlerini belirtmek amacıyla olumlu veya olumsuz duygu durumlarına yönelik tepkiler vermişlerdir. Testin devamında uygulayıcı çocuktan biraz daha yiyecek istemiştir. Bu noktada çocuğun testten geçmesinin koşulu, uygulayıcının yemeği aldığı anda verdiği duygusal tepkilerin çocuğun zihninde anlamlandırılmasına bağlıdır. Çocukların vereceği tepkiler; herkesin kendisi ile aynı isteğe sahip olduğunu düşünürse, kendisinin tercih ettiği yiyecekten sunmak veya aynı durumda kendi tercih ettiği yiyeceği paylaşmayı reddederek ikinci seçenekteki yiyeceği uygulayıcıya sunmak şeklinde gerçekleşebilir. Bu gibi durumlar için testin başlangıcında uygulayıcı ile çocuğun yiyecek tercihlerinin aynı olmasına dikkat edilmiştir. Eğer çocuklar, diğer bireylerinde kendininkiyle aynı isteğe sahip olabileceklerini anlamamışsa, benmerkezci düşünme eğilimine girebilmektedirler. Bu durumda da çocuk uygulayıcının aslında kendi istediği yiyeceği arzu ettiğini düşünecektir. Buna karşılık istekleri anlama becerileri gelişmişse, uygulayıcıda olumlu duygular uyandıracak yiyeceği verecektir. Bu davranışıyla çocuğun, istekleri sözel olarak ifade etmese bile bireylerin önceki davranışlarından sonra sergiledikleri duygulardan istekleri anladıkları çıkartılabilir. Bununla birlikte isteklerin içsel bir motivasyonu olduğunu ve kişiden kişiye değişebileceğini, isteklerle duygular arasında bir çeşit ilişki olduğunu anlamaktadırlar. Bireylerin diğerlerinin isteklerini anlaması zihin kuramının bu özelliğine bağlıdır (Gürleyik, 2018; Repacholi ve Gopnik, 1997; Suway vd., 2012; Wellman ve Woolley, 1990).

### **2.2.1.2. Algıları Anlamak**

Algı, zihinde olanın dünyadaki şeylere bağlı olduğuna dair oluşan bilgiyi kapsamaktadır ve 'görmek' fiiliyle eşleştirilmektedir. Bu durumda çocukların kendisinin gördüğünü başkasının farklı göreceğini algılamasıyla ilgilidir (Gopnik ve Wellman, 1992). Sitskoorn ve Smitsman (1995) dört, altı ve dokuz aylık bebeklerin, bir kutuyla içine girip çıkarılan ipe asılı bir bloğun arasındaki genişlik ve açıklık ilişkisinin olup olmadığını algılama yetenekleri incelemişlerdir. Bebeklerin genişlik ilişkisini algılamış olma durumunda bloğun kutuya girememesi üzerine kurgulanmış deneyde daha uzun süreli bakmaları beklenmiştir. Deney sonuçlarına göre altı ve

dokuz aylık bebeklerin bloğun kutu açıklığından daha geniş olduğu durumlarda anlamlı derecede daha uzun süreli baktıkları gözlemlenmiştir. Bu sonuçlara göre bebeklerin altı aylıktan itibaren olayların sonuçlarını belirleyen nesnelere arasındaki ilişkiyi algılayabildikleri belirtilmektedir.

Çocukların algıları anlama ile ilgili fiilleri 1,5 yaş civarında kullanmaya başladıkları belirtilmektedir (Flavell, 1999). Brooks ve Meltzoff, (2002), 12 aylık bebeklerin algılarının nasıl olduğunu incelemek için gözleri açık ve kapalı olarak iki deney tasarlamışlardır. Deneyde deneyci bebekle göz kontağı kurmakta ve ardından yan tarafından bulunan oyuncuğa bakışlarını çevirmektedir. İkinci bölümünde ise göz kontağı kurulduktan sonra gözleri bağlanmakta ve yine oyuncuğa doğru başını çevirmektedir. Rastgele seçilen bir kodlayıcının bebeğin nesneye dönüp dönmediği puanlanmaktadır. İkinci deneyde bebeklerin gözleri veya alınlarına göz bağı bağlanmaktadır. Deney sonuçlarına göre 14-18 aylık bebeklerin deneycinin gözleri açık olduğunda oyuncuğa bakma olasılıkları daha yüksek bulunmuştur. Bir diğer deneyde gözleri bağlı çocuklar kendileri göremedikleri için deneycinin de göremediğini varsayarak baş döndürmemişlerdir. Bu bulgulara göre 14-18 aylık bebeklerin, diğer bireylerin algıları anladıkları belirtilmektedir.

### **2.2.1.3. Duyguları Anlamak**

Zihin kuramı düşünceler gibi zihinsel durumları anlamının yanında duyguları anlamayı da içerir. Duyguları anlamak, bireyin kendi duygularının farkına varabilme ve anlayabilme, başkalarının duygularını doğru okuma ve anlama, güçlü duyguları yapıcı bir şekilde yönetebilme, davranışlarını düzenleyebilme, sosyal ilişkilerini sürdürebilmek için empati kurabilme gibi becerileri kapsamaktadır. Duygular, erken yaşlarda çocukların beyin mimarisine, deneyimlerine ve içinde buldukları çevre ile girilen etkileşimler yoluyla gelişmektedir. Duygular insanlar için biyolojik bir yöndür ve insanların merkezi sinir sisteminin birden çok bölgesiyle bağlantılıdır (Bales vd., 2004).

Duygular istekleri anlamının gelişmesiyle birlikte gelişim kaydetmeye başlamaktadır (Wellman, 1992). Çocuklar iki yaşından itibaren, özellikle engellenen istekler,

olumsuz zihinsel durumları ve bunların sebepleriyle ilgili konuşmaya başlamaktadırlar (Bretherton vd., 1986; Dunn vd., 1987; Lagattuta ve Wellman, 2001; Gözün Kahraman ve Belgin Aksoy, 2019; Wellman, 1992). Çocukların diğer bireylerin duygularını anlamalarını ölçmek amacıyla iki yaşındaki çocuklarla yapılan araştırmada yavru köpek isteyen bir çocuğu içeren hikâye anlatılmış olup hikâyenin sunuşunda mutlu yüz ifadesi olan çocuk fotoğrafı gösterilmiştir. Hikâye sonunda çocuklara yavru köpeğe sahip olan ve tavşana sahip olan çocuğun nasıl hissedeceğiyle ilgili yüz ifadelerini içeren fotoğraf seçenekleri sunulmuştur. Çocuklar, yavru köpeğe sahip olan çocuk için mutlu yüz ifadesi olan fotoğrafı seçerken; tavşana sahip olan çocuk için üzgün yüz ifadesi olan fotoğrafı seçmişlerdir (Wellman ve Woolley, 1990). Araştırma sonuçlarına göre çocuklar iki yaşından itibaren, amacına veya isteğine ulaştıklarında veyahut ulaşamadıkların diğer bireylerin nasıl hissedeceklerine yönelik tahminler yürütebilmektedirler (Gözün Kahraman ve Belgin Aksoy, 2019).

Cutting ve Dunn (1999), çocukların duyguları ve yanlış inançları ve bunların bireysel farklılıkları ile sosyal ilişkileri arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışma yapmışlardır. Araştırma sonucunda çocukların yanlış inanç performansları ile olayların duygusal sonuçlarını anlamaları arasında yüksek derecede ilişki tespit etmişlerdir. Alanyazında da duyguları anlama becerisini etkileyen bireysel farklılıklar, sıkıntılara verilen yanıtlar (Cummings vd., 1986), teselli etme (Murphy, 1937) ve duyguların nedenlerini anlama (Denham, 1986) alt başlıklarında incelenmiştir. Yanlış inançları anlama becerilerinde olduğu gibi duyguları anlamada da bireysel farklılıklar da aile ortamıyla (aile içi diyaloglar ve aile etkileşiminin kalitesi) ve cinsiyetle ilişkilendirilmiştir (Harris, 1994).

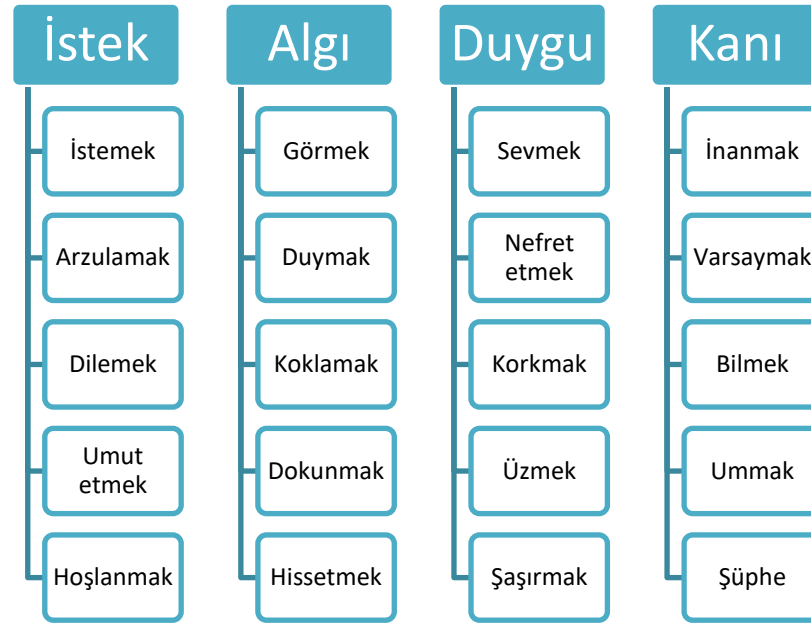
#### **2.2.1.4. Kanıları Anlamak**

Bireylerin diğerlerinin yanlış kanılarını anlayabilmesi için doğru ve yanlış önermeleri ayırt etmeleri, zihinsel durumlarına yönelik tahmin yürütmeleri ve kişinin yanlış bir şeyin doğru olduğuna inandığını fark etmeleri gerekmektedir (Perner vd., 1987). Yanlış inanç görevleri, kanıların anlamayı değerlendirmek için kullanılan en sık kullanılan paradigmalardandır ve bu görevler, bireyin kendi inançlarının diğer bireylerin inançlarını ayırt etme yeteneğini değerlendirmek amacıyla kullanılmaktadır

(Ruffman, 2014; Träuble vd., 2010). Bu yanlış kanı anlayışı tipik gelişim gösteren çocukların zihin kuramı becerilerinin ediniminde önemli bir yapı taşı olarak görülmektedir. Çocukların yanlış inanç becerilerini ne zaman edindiğine dair yapılan araştırmalarda becerileri, uygulayıcının nesneyi bir kutunun içine koyduğu ve ayrıldıktan sonra yeri değişen nesneyi geri döndüğünde nerede arayacağına yönelik yürütülen ölçmelerle değerlendirilmiştir. Üç yaşındaki çocukların yanlış inançlarını değerlendirdiği araştırmada, çocuğa bireyin nesneyi nerede arayacağı sorulduğunda cevabı bilmedikleri halde çocuklar bireyin nesneyi arayacağı yere bakışlarını yönelttikleri görülmüştür. Perner (1994), bu bakışın yanlış inançlarının varlığı sayesinde olduğunu savunmuştur. Wimmer ve Perner (1983) çocukların ilk yanlış inançları ile ilgili araştırmayı yürütmüşler ve Maxi ve Çikolata Paradigmasını literatüre kazandırmışlardır. Araştırmada üç ile dokuz yaşları arasındaki çocuklar ile zihin kuramı becerilerini ölçmeye yönelik hazırladıkları ‘Maxi Görevi’ adlı kısa hikâye ile beklenmedik yer değiştirme sonucunda çocukların yanlış inanç becerilerini test etmişlerdir.

Wellman vd. (2001), çocukların açık yanlış inanç görevlerindeki performanslarının dördüncü ve beşinci yaştan itibaren önemli ölçüde gelişim gösterdiğini belirtmektedirler. Bununla birlikte Onishi ve Baillargeon, (2005), bebeklerin yanlış inançlarının 15 aylıktan anlamaya başladıklarını öne sürmektedirler. Sözsüz bakış paradigmasını kullanarak tasarlanan bu araştırmada uygulayıcı nesneyi bir yere koymakta ve dışarı çıkmaktadır. Ardından bebelere nesnenin yer değiştirme durumu belirgin şekilde gösterilmiştir. Uygulayıcı geri döndüğünde nesneyi aramak amacıyla bakışlarını yeni konuma yöneltmesine rağmen bebekler nesnenin her iki konumuna da bakışlarını yöneltmiştir. Ancak yeni konuma eski konumundan daha uzun süreli bakmışlardır. Bulgular değerlendirildiğinde 15 aylık bebeklerin “başkalarının inançlarına dayanarak ve bu inançların gerçeği yansıtabilme durumunun birer temsili olduğunu anladıkları” ortaya çıkmıştır. Perner ve Ruffman (2005) ise, bu deneyde bebeklerin davranışlarının kanıları anlamalarından daha çok nesnelere en son gördükleri yerde arama eğilimlerinden, yani nesne sürekliliği becerisinin gelişmesinden kaynaklandığını savunmuşlardır.

Şekil 2.5’te istek, algı duygu ve kanılar ile ilgili eylemler örneklendirilmiştir.



**Şekil 2.5.** Zihin kuramı becerilerinin ilgili olduğu fiiller.

Şekil 2.5’te görüldüğü gibi istekle ilgili eylemler istemek, arzulamak, dilemek, umut etmek ve hoşlanmak; algıyla ilgili eylemler görmek, duymak, koklamak, dokunmak ve hissetmek; duyguyla ilgili eylemler sevmek, nefret etmek, korkmak, üzme ve şaşırmak; kanıyla ilgili eylemler inanmak, varsaymak, bilmek, ummak ve şüphedir. Wellman (1992), zihin kuramı becerilerine sahip olmayı aşağıdaki örneklerde verilen yetileri sağlayan yetkinliğe ulaşmak olarak belirtmiştir:

- Düşünceler gerçekte olanlardan farklıdır: Örneğin, köpek hakkındaki düşünce, gerçekteki köpektен belirgin şekilde farklıdır. Biri zihinsel süreçler yoluyla oluşan, maddi olmayan bir imge iken diğeri fiziksel boyuta sahip yani somuttur.
- Kanılar gerçeklerden farklıdır: Kanılar ile gerçeklik aynı olmayabilir. Örneğin, dünyanın küre şeklinde olduğu gerçekliğine karşılık bazı insanlar dünyanın düz olduğu kanısına sahip olabilir.
- Arzular sonuçlardan farklıdır: Yapılan planlar ile uygulanan arasında farklılık olabilir. Bir Avustralya seyahati arzulanabilir ve bunun üzerine planlar yapılabiliriz. Fakat seyahati gerçekleştirmek farklı şeylerdir. Paramız olmadığı

için bu plan asla hayata geçmeyebilir ya da gitmek istemediğimiz durumda zoraki olarak da seyahati gerçekleştirebiliriz. Bu anlamda düşünceler ve arzular ile eylemler farklılaşabilir.

- Gerçeklikler hayalleri kısıtlamaz: Bireyler, tek boynuzlu at, sonsuza kadar genç kalmak gibi imkânsız, gerçekliğe dayanmayan hayali bir durumu zihninde canlandırabilirler. Örneklerin gerçeklikten uzak olması hayalin kurulması önünde bir engel teşkil etmez.
- Zihin bireyseldir, zihin öznedir: Bireylerin zihinsel durumları bireysel olması sebebiyle bireylerin arasındaki zihinsel durumlar, kanılar, düşünceler ve tutumlar kişiden kişiye değişebilir. Örneğin, birey kendini çok güzel bulmasına karşılık diğer insanların bu konudaki düşünceleri farklılık gösterebilir
- Zihin ve beden farklıdır: Bedenimizin bulunduğu durum ile zihinsel durumumuz arasında farklılıklar olabilir. Bedenimiz zincire bağlanmış olabilir, buna karşılık düşüncelerimiz özgür olabilir. Benzer olarak beden olarak enerjik ve dinlenmişken zihinsel olarak yorgun hissedebiliriz.
- Zihinsel durumlar ile ilgili tahminlerde bulunmak ile gerçekler hakkında tahminlerde bulunmak farklı şeylerdir: Bir başkan aynı zamanda emekli aktörse, bu durumda gerçekte başkan emekli bir aktördür. Ancak bir vatandaş, başkanın başkan olduğunu düşünse dahi, gerçekte başkanın emekli bir aktör olduğunu düşünmemesi örnek olarak verilebilir (Wellman, 2014).

Wellman (1992), yukarıda verilen tüm bu örnek durumların sonucunda zihin kuramı becerilerini bireylerin fiziksel, olgusal gerçekliklerin; bireyin zihninde oluşan düşünce, kanı ve arzuların farklı olduğunu algılayabilme yetisine sahip olmak olarak açıklamakla birlikte bireyin bu süreçler ışığında yürüttüğü tahminlerden edindiği verilerin de davranışlarını yönlendirmede etken olduğunu belirtmektedir.

Wellman (2014), çocuklar zihin kuramı becerilerinin kazanımı sonucunda, kanıların aslında fiziksel dünyanın içsel bir zihinsel temsili olduğunu bilerek gerçekler ile düşüncelerin ayırımına varabilmektedirler. Zihinsel temsil, maddi bir varlığın zihinde yeniden oluşturulmasıdır; bununla birlikte bir varlık ve süreç kavramlarını içermektedir (Astington, 1993). Bu durumda zihinsel temsil; istek, niyet, kanı gibi zihin kuramı becerilerini içeren zihinsel durumları açıklamak için kullanılırken, aynı

zamanda bu zihinsel durumların oluşturulma süreci olarak da kullanılmaktadır. Astington'a göre çocuklar gerçekliğe doğrudan ulaşabilirler fakat insanların yanlış kanılara dayanan davranışlarını anlamlandırmak ve tahminler yürütmekte başarılı değillerdir. Bu durumu şu şekilde açıklamaktadır; çocukların zihnindeki bir durum ya da varlığın zihinsel süreçlerle oluşturulduğunu algılayamamaları ya da fark edememeleridir. Çocukların zihinsel durumları fiziksel bir varlığa dayanması sebebiyle, insanların yanlış kanılara göre davranışları onların zihinlerinde olan yanlış kanıları anlamalarındaki asıl engeldir. Zihin kuramı becerilerinin gelişiminin tamamlanması sonucunda çocuklar, diğer bireylerin fiziksel dünya ile karşıt olan kanıları olabileceğini ve bu kanıların da kendi zihinsel süreçleri sonucunda edindiği kanılardan farklı olabileceğini bilerek zihnindeki temsiller ile gerçekliğin arasındaki farkı algılayabilirler (Astington, 1993; Wellman vd., 2001).

### **2.2.1. Erken Çocuklukta Zihin Kuramı Gelişimi**

Araştırmacılar zihin kuramı becerilerinin gelişiminin bebeklikten itibaren başladığını savunmaktadır (Bartsch vd., 2000; Gopnik ve Meltzoff, 1997; Perner vd., 2014). Bebeklerin istekleri engellendiğinde ağlamaları veya beklenmedik bir durum yaşandığında (örneğin ce-e oyunu) şaşkınlıkları gibi durumlar bebeklerin zihin kuramı becerilerinin ön koşullarına (arzu ve niyet gibi basit benmerkezci temsiller) sahip olduğu konusunda kanıtlar sunmaktadır. Bebekler doğumun hemen ardından diğer insanlarla ilgilenir ve sosyal uyaranları, sosyal olmayanlara tercih ederler. İnsan yüzlerine ve seslerine olan ilgileri ve yönelmeleri sayesinde çok kısa sürede annesinin yüzünü ve sesini diğerlerinden ayırt edebilirler. Doğuştan getirdikleri taklit becerileri sayesinde yaşamın ilk dönemlerinden itibaren insanların mimiklerini taklit edebilirler. Örneğin bir bebeğin karşısında dilinizi çıkarırsanız, aynı şekilde dilini çıkararak sizi taklit edebilir; bu da bebeklerin kendi hareketlerini diğerlerinininki ile eşleştirebildiklerini gösterme şekilleridir. Bu beceri kipler arası eşleştirme olarak adlandırılan, bebeklerin çevresindeki insanlarla ilkel seviyelerde sosyal etkileşim kurabilmelerini sağlayan zihin kuramı gelişiminde bebeklik döneminde karşımıza çıkan önemli bir beceridir (Astington ve Dack, 2009).

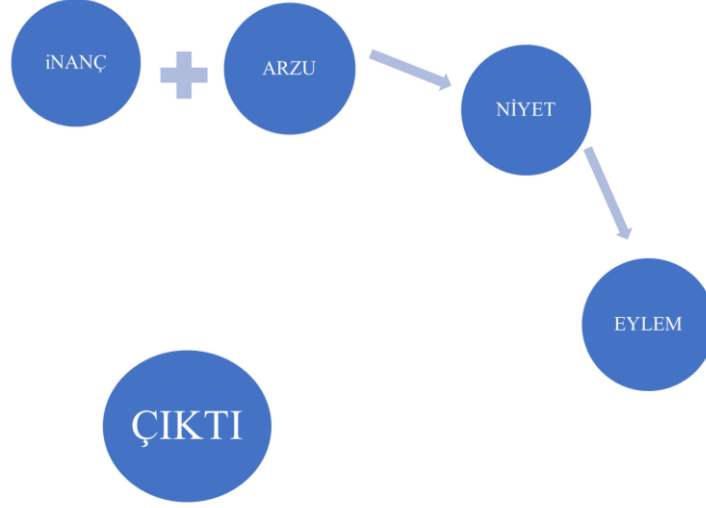


Çocuklar, iki yaş civarında zihinler süreçleri arzular üzerine yönelse de bu anlayış diğerlerine yönelik olmaktan çok kendilerine yönelik olmaya devam etmektedir (Carlson vd., 2013). Birçok araştırmacı zihin kuramı becerilerinin gelişiminde öncü becerinin arzuları anlamaktan geçtiğini belirtmektedir. Çocukların 3-4 yaşından itibaren arzular başta olmak üzere zihinsel durumlara atıfta bulunarak bireylerin davranışları üzerine tahminler yürütebildiği bilinmektedir. Araştırmacılar kanıların anlamaya karşın arzuları anlamının daha erken geliştiğini vurgulamaktadır (Gopnik, 1990; Repacholi ve Gopnik, 1997).

Çocuklar başkalarının zihin kuramı becerilerini anlamaya üç temel aşamada edinirler. Bunlardan ilki; çok erken yaşlarda nesnelere, eylemlere, bulunduğu ya da gelecekteki durumlara yönelik arzular, kendisine ve başkalarına ait arzular hakkında konuşmaya başladıkları dönem olarak gösterilmektedir. Başkalarının içinde buldukları zihinsel durum ve sergiledikleri davranışları genellikle arzular ile açıklarlar (Bartsch ve Wellman, 1995). Bu beceri arzu psikolojisi olarak adlandırılmaktadır (Wellman, Cross ve Watson, 2001). Wellman ve Wooley (1990) arzu psikolojisini araştırmak için, iki yaşındaki çocuklara anlattıkları hikayelerdeki karakterlerin arzuları hakkında bilgiler vermiş ve karakterlerin eylemleri ve hissettiği duyguları hakkında tahminde bulunmaları istenmiştir. Bulgulara göre çocuklar bireyin arzularına yönelik davranışlarını düzenleyeceğini kavrayabildikleri tespit edilmiştir. Bunun yanında bu yaşlarda çocuklar, bireyin arzusunu elde edemezse mutsuz olacağını düşünmektedirler (Repacholi ve Gopnik, 1997).

Niyetler aslında arzu ve davranışlar arasında birer aracıdır. Birey bir şeyi arzu ettiğinde, onu elde etmek için niyet edebilir ve bu da Şekil 6'de görebileceğiniz gibi bireyin arzusunun gerçekleşmesini sağlayacak şekilde davranış düzenlemesini sağlayabilir. Yani bireyler, ancak niyetlerin davranışa yansımalarıyla istenilen sonuca ulaşabilmektedirler. Bunun yanında niyetler, yalnızca bireyin kendi niyeti sonucu davranışa dönüşürse gerçekleşir. Bu da kasıtlı nedensellik olarak adlandırılır. (Astington ve Dack, 2009). Yani bireyler, ancak niyetlerin davranışa yansımalarıyla istenilen sonuca ulaşabilmektedirler.

Şekil 2.6’da bireylerin hedeflenen amaca ulaşmak için bireyin zihninde oluşan şema verilmiştir.



**Şekil 2.6.** Amaçlanan eylemler, istenen sonuçlara giden araçlardır. (J. Astington ve Dack, 2009).

Şekil 2.6’da da görüldüğü gibi bireyler için Hedefe ulaşma motivasyonu için öncelikle birlikte veya ayrı ayrı olarak arzu ve inançların oluşması gerekmektedir. Bunun ardından edinilen bu motivasyonla hedefe yönelik davranış düzenlemesi için niyetler oluşmakta ve eyleme geçilmektedir. Bu eylemin ardından ortaya çıkan sonuç gözlenmektedir. Bu gözlemler, bir sonraki hedef için yol gösterici olarak kullanılabilir (Astington ve Dack, 2009).

İkinci aşamada; arzuları anlamayla ilgili konuşmaların başlamasının ardından, genellikle 3 yaşından sonra, çocuklar daha bilişsel konular, hayali düşünceler ve kanıları, hatta yanlış kanıları konuşmaya başlarlar. Çocuklar üç ile dört yaş aralığında düşünce ve kanı kavramları kazanılmasına karşın diğerlerinin davranışlarını algılamada hala arzulara başvurmaktadırlar (Bartsch ve Wellman, 1995).

Çocuklar dört yaş öncesinde görünüşle gerçekliğin birbirinden farklı olduğunu kavramada, diğer insanların amaçlarına giden yolda yanlış kanılarının genellikle yanlış davranışlara sebep olabileceğini algılamakta güçlük çekerler. Dolayısıyla dört yaş öncesi çocuklar yalan söyleme ya da kandırarak diğer bireylerin davranışlarını manipüle edemezler (Gopnik, 1990; Perner ve Lang, 1999). Erken yaşlarda çocukların

görünüş-gerçeklik ayrımı ile ilgili kavramsal zorluklar iki şekilde ifade edilmektedir: (1) gerçekliğin açıklanması istendiğinde görünüşü yanlış bir şekilde açıklamak (fenomenizm), (2) görünüşün açıklanması istendiğinde gerçeği yanlış bir şekilde açıklamak (entelektüel gerçeklik). Yapılan önceki çalışmalarda erken yaşlarda çocukların hem entelektüel gerçekçilik hem de fenomenizm hataları görülmüş olsa da birbiriyle ilişkilendirilmemiştir; bu çalışmalar hataların görünüş-gerçeklik ayrımındaki zorluklara bağlanmıştır (J. Flavell, E. Flavell ve Green, 1983).

J. Flavell, E. Flavell ve Green (1983), 3-5 yaş çocuklarının görünüm-gerçeklik algıları üzerine araştırma yapmışlardır. Araştırma üç farklı tip görünüm-gerçeklik deneyini (örneğin yumurta gibi görünen bir taş gibi) içermektedir. Bir şey gibi görünen fakat gerçekte farklı olan nesnelere sunmuş ve bu nesnelere ne gibi görüldüğü ve gerçekte ne olduğunu sormuşlardır. Araştırma, 4-5 yaşındaki çocukların birçok hata yapmalarına karşın görünüm-gerçeklik algılarının olduğu üzerine sunmaktadır.

Yapılan çalışmalara göre yaklaşık dört yaş ile gelişiminin başladığı üçüncü aşamada ise çocuklar, davranışları açıklamakta arzuların yanında bireylerin doğru ve yanlış inançlarına da başvurumaktadırlar. Bu aşamada çocuklar, bireylerin var olan düşünce ve kanılarının; bireylerin bir eylemi neden yaptığını açıklamak için kullanmakta, görünüş ile gerçekliğin birbirinden farklı olabileceğini kavramaktadırlar (Bartsch ve Wellman, 1995; Perner ve Lang, 1999).

### **2.2.2. Zihin Kuramı Kuramları**

Zihin kuramı üzerine yapılan araştırmalara bakıldığında yalnızca gelişimi inceleyen psikologların değil, aynı zamanda çeşitli psikoloji dallarında (nöropsikoloji, sosyal, klinik ve karşılaştırmalı psikoloji gibi) ve felsefe gibi araştırma alanlarının da ilişkili olduğu görülmektedir (Flavell, 2004). Zihin kuramı becerileriyle doğrudan veya dolaylı olan üç ana dalgadan bahsedilmektedir. Birinci dalga, bilişsel gelişimle ilgili birçok alana benzer olarak zihin kuramı da öncelik olarak Piaget'e dayanmaktadır (Flavell, 1999). Piaget, egosantrik dönemin gelişmesinin bilişsel gelişimle mümkün olabileceğini söylemektedir (Taymaz Sarı, 2014). Çocuğun bilişsel gelişimini dahil ederek zihin kuramı becerilerini inceleyecek olursak, çocuk en başta olayları ve

durumları ben merkezci bakış açısı ile algılar. Yani çocuk kendisini dünyanın merkezine koyar ve diğer herkesin de onun bakış açısıyla dünyayı algıladığını düşünür. Yaşı ile gelişim gösteren bilişsel düzeyi, çocuğun zihin kuramı becerilerini geliştirebilecek olgunluğu sağlar. Bu sayede diğer insanların kendilerine ait zihinleri olduğunu algılar (Flavell, 2004).

İkinci dalga 1970'lerde üst bilişsel gelişimle ilgili yürütülen araştırmalar gösterilmektedir (Flavell, 2004). Üst biliş, bireylerin bilişsel olayları ve durumları farklı şekillerde algıladıklarını, bilgileri farklı biçimlerde öğrendiklerini ve karşılaştıkları problemleri farklı yöntemler kullanarak çözdüklerini öne süren bir kavram olarak açıklanmaktadır (Flavell, 2004; Taymaz Sarı, 2014). Ayrıca üst biliş genel olarak, çocukların dil, algı, iletişim, kavrama, dikkat ve problem çözme becerilerini içeren birçok araştırmada karşımıza çıkmaktadır. Bu zamana kadar yapılan araştırmaların bilişsel gelişim adı altında veya üst biliş ile ilişkilendirildiğini görülmektedir. Ancak bu durum 1980'lerde değişmektedir (Flavell, 1999).

Üçüncü dalga olarak tam anlamıyla zihin kuramı üzerine araştırmalar yapılmaya başlanmıştır. Zihin kuramı terimi ilk olarak Premack ve Woodruff (1978) tarafından şempanzelerin zihin kuramı becerilerini inceledikleri çalışmada ortaya atılmıştır. Bu araştırmada şempanzelere insanların karşılaştıkları birtakım sorunlar (yemeğe ulaşma güçlükleri vb.) izletilmiş ve her kasette soruna ilişkin birkaç fotoğraf verilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre şempanzeler video kasetteki insanın karşılaştığı somut olan sorunu ve amacı algılamış ve soruna uygun fotoğrafı seçmişlerdir. Bununla birlikte karmaşık zihinsel süreçleri isteyen sorunlar izletildiğinde (Örneğin bozuk bir ısıtıcı sebebiyle üşüyen kimse) aynı bulgulara erişilememiş, bu sebeple de diğer canlıların zihin kuramı becerileri konusunda ortak bir sonuç oluşturulamamıştır. Yine üçüncü dalga öncülerinden Harris (1992), simülasyon kuramına göre çocukların rol yapma veya bir tür simülasyon yoluyla diğer bireylerin zihinsel süreçlerini algılayabildiklerini öne sürmüştür.

Zihin kuramı üzerine çalışmalar yürüten araştırmacılar için zihin kuramı becerilerinin nasıl geliştiği ve bu gelişimin anlamı oldukça önemlidir. Araştırmacılar, zihin kuramı becerilerinin doğuştan mı yoksa sonradan mı geliştiği; çocuğun gelişim sürecinde

nöral sistem etkisiyle mi geliştiği yoksa bireye ait zihinsel kaynakları kullanılarak oluşan kuramların oluşmasıyla mı geliştiği; zihin kuramı becerileri neden benzer süreçlerle geliştiği gibi sorulara yanıt aramışlardır (Cruz ve Gordon, 2004; Doherty, 2008). Bu sorulara verdikleri cevaplara göre “Modüler Kuram”, “Kuram Kuramı” ve “Simülasyon Kuramı” kuramları ile farklı bakış açıları geliştirmişlerdir (Gopnik vd., 2000; Leslie, 1994).

### **2.2.2.1. Modüler Kuram/Doğuşancı Kuram**

Modüler kuramcılar, zihin kuramı becerilerinin gelişimini, diğer kuramcılardan ayrılarak nörolojik açıdan açıklama yapmışlardır. Bu kurama göre zihin kuramı becerilerinin gelişimi bireyin doğuştan getirdiği nöral mekanizmanın belirli olgunluğa erişmesi ile gerçekleşmektedir (Gopnik vd., 2000). Fodor (1982)’un öncüsü olduğu modüler kuram, zihnin birbirinden farklı modüllerden oluştuğunu savunmaktadır (Gopnik ve Meltzoff, 1997; Miller, 2008). Modüler kuramcılar, çocukların bireysel gelişimleri sırasında modüllerden oluşan beynin gelişimi sayesinde zihin kuramı becerileri kazandığını ve zihinsel süreçler sonucu oluşan davranışların olgunlaşmasında nörolojik gelişimin yanı sıra az da olsa çevresel tetikleyicilerin de etkili olabileceğini savunmaktadır (Fodor, 1983; Gopnik ve Meltzoff, 1997).

Modüler kuram üzerine yapılan çalışmaları geliştiren Leslie (1994), iki mekanizmadan bahsetmektedir. Bunların ilki bireyin hayatının ilk yıllarını kapsayan ve fiziksel merkezi olan Theory of Body Mechanism (ToBY), ikincisi ise bireyin zihin kuramının merkezi olan Theory of Mind Mechanism (ToMM)’dir. ToBY bebeğin; olay, durum ve nesnelerin mekanik özellikleri ile ilgilendiği dönemi kapsamakla birlikte, bebeğin bedenleri ayırt etmek, diğer bedenlerin mekanik etkileşimlerini fark etmek ve kendi kendine hareketini sağlamak için gereksinim duyduğu içsel motivasyonu sağlayan mekanizma olarak tanımlanmaktadır. ToMM ise ToMM1 ve ToMM2 olarak sınıflandırılan çocukların algılama seviyeleri ile ilgili kasıtlı özelliklerini içermektedir. ToMM bebeğin davranışlarının amaca yönelik değişimi ile çevresindeki hareketleri incelemesi ve bunun sonucunda çıktılar üretmesine olanak sağlamaktadır. Çocuklar gelişim kaydettikçe ToMM sayesinde üstbilişsel sistemleri çalıştırarak diğer bireylerin arzu, kanı ve niyetlerini anlamlandırmaktadırlar (Leslie, 1994).

### 2.2.2.2. Simülasyon Kuramı

Zihin kuramı becerilerinin nasıl geliştiğine yönelik araştırma yapan Gordon (1986) ve Heal (1986) yürüttükleri çalışmalarında simülasyon kuramını ortaya atmışlardır. Simülasyon kuramı diğer bireylerin davranışlarının nedenlerini anlamlandırmak için kullandığımız günlük becerilerimize dayanmaktadır (Cruz ve Gordon, 2004; Doherty, 2008). Bu beceriler bireylerin, kanılar ve arzuları içeren davranışlarını, diğerlerinin zihinsel durumlarına atıfta bulunmasıyla anlamlandırdığı savunulmaktadır. İnsan yaşamının en zengin yapıtaşı olan sosyal dinamikleri devamlılığını sağlayabilmesi; bireylerin, diğer bireyler hakkında ‘zihin okuma’ yapabilmesi, “Başkasının/onun yerinde olsaydım ne yapardım?” sorusuna verdiği cevap, bir diğer deyişle başkalarının zihnini anlayabilmek için kendisini onun yerine koyarak durumu simüle etmesiyle gerçekleşmektedir (Cruz ve Gordon, 2004; Goldman, 2012; Ruffman, 1996).

Simülasyon kuramına göre zihin kuramına gerek yoktur. Bunun yerine diğer bireylerin zihinlerini anlayabilmek adına simüle edilebilecek önemli bir model olduğu öne sürülmektedir; bu da bireyin kendi zihnidir. Bu kurama göre bütün zihinlerin temelde aynı şekilde çalıştığı düşünülerek, diğer bireylerin zihinsel durumlarını algılayabilmek için başkalarının bulunduğu durumlar içinde kendisinin ne yapacağı üzerine tahminler yürütülebileceği, bu sayede de başkalarının ne yapacağını öngörebileceği savunulmaktadır (Doherty, 2008).

Harris (1992), simülasyon kuramının doğuştan itibaren gelişmeye başladığını ve çocukların rol yapma becerilerine dayandığını savunmaktadır. Çocuklar iki yaşına geldiklerinde nesnelere hayali özellikler atfederek farklı biri gibi rol yaparak oyunlar oynamaktadır. Bunun devamında çocuklar üç yaşına geldiklerinde içinde bulunmadıkları olay ve zihinsel durumları hayal edebilmektedirler. Örneğin bir çocuk susamamış bile olsa oyun içerisinde bir bardak su istiyormuş gibi yapabilir. Çocuklar başkalarının davranışlarını ve zihinsel durumlarını anlamlandırmak için kendilerini başkasının bulunduğu durumda nasıl hissedeceğini ve devamında ne yapabileceğini düşünerek, başkalarının davranışları ile ilgili akıl yürütmeler yapabilirler (Doherty, 2008; Harris, 1992; Michlmayr, 2002). Bu akıl yürütmelerle çocuklar, zihinsel

durumları yeniden simüle ederek deneyim kazanır ve bu deneyimler sonucunda da gelişmiş bir istek ve kanı anlayışı geliştirirler (Harris, 1992).

### 2.2.2.3. Kuram Kuramı

Gelişim psikologlarından Perner, Wellman, Meltzoff ve Gopnik'in öncüleri olduğu kuram kuramı, zihin kuramı becerilerinin bireyin doğuştan getirdiği temsiller sayesinde geliştiğini ve bunun yanında gelişimin nitel değişimine vurgu yapmaktadır (Goldman, 2012; Wellman, Cross ve Watson, 2001). Kuram kuramı, zihin kuramı becerilerinin temelsiz bir yapıda bir anda geliştiği düşüncesine karşılık oluşturulmuş ve zihin kuramı becerilerinin bebeklikten başlayarak okul öncesi yıllara kadar süregelen bir gelişim sürecinden bahsedilmektedir (Astington ve Dack, 2009). Çocukların küçük bir bilim adamı gibi, gözlemler yaptığı, kanıtlar topladığı ve zihinsel durumlar ile ilgili kuramlarını bilime benzer tarzda değiştirdiklerini savunmaktadırlar. Bu değişiklikler yalnızca fiziksel boyutta değil; aynı zamanda inanç, arzu ve kanı gibi gözlemlenemeyen zihinsel durumlar ile ilgili de kuramlar da olduğu savunulmaktadır (Goldman, 2012). Formel bilimlere benzer şekilde çocuklar, başlangıçta basit teoriler üretirken gelişim süreci içerisinde deneyimler edinerek, kuramlarını geliştirir ve daha karmaşık teorilere sahip olurlar (Flavell, 1999; Goldman, 2012).

Wellman, zihin kuramı becerilerinin çocukların gelişimleri ile ilerleyen bir sürece tabi olduğunu söylemektedir. Bireylerin diğerlerinin zihinsel durumları ile ilgili fikir yürütmelerinin diğer bireyleri psikolojik birer varlık olarak görmelerini sağlayan günlük/halk psikolojisine sahip olduklarını, çocukların ise bu anlayışa sahip olmadıklarını, yalnızca bir dünya temsiline sahip olduklarını belirtmektedir (Bartsch ve Wellman, 1995). Çocukların yetişkinlerin zihin okuma becerilerine erişebilmeleri için gerekli gelişimsel süreçlerden geçmeleri ve sahip oldukları temsilleri güçlendirmek ve değiştirebilmek için deneyimler edinmeleri gerektiğini savunmaktadır (Bartsch ve Wellman, 1995; Wellman, 2014; Wellman, Cross ve Watson, 2001).

Araştırmacılar çocukların, yetişkinlerin zihin kuramı becerilerine erişebilmeleri için birçok adım ve dönüm noktası olduğunu belirtmektedirler. Bartsch ve Wellman (1995)

çocukların zihin kuramı becerilerinin gelişimi ile ilgili üç aşamadan söz etmektedir. Bunlardan birincisi çocukların iki yaşlarında basit duyguları, basit algısal deneyimi ve dikkati içeren arzu psikolojisi edindiğidir. Yani çocuklar, bireylerin nesnelere isteme, korkma ve görme gibi içsel deneyimlerin öznel olduğunu bilir, ancak bu zihinsel durumların doğru ya da yanlış temsiller ayrımı yapamamaktadır. Daha sonra çocuklar üç yaş civarında kanılar ve düşünceler hakkında konuşmaya ve kanıların kişiden kişiye değişebilen doğru ya da yanlış olabildiğini anlamaya başladıkları, Bartsch ve Wellman (1995) tarafından arzu-kanı psikolojisi olarak adlandırılan ikinci adıma geçerler. Son olarak dört yaş civarında çocuklar diğer bireylerin düşünceleri, kanıların ve arzularının davranışlarını etkileyebileceğini anlamaya başlarlar. Yani, kanı ve arzuların eylemleri değiştirdiği bilinen yetişkinlerin zihin kuramı becerileri olan kanı-arzu psikolojisini edinirler (Bartsch ve Wellman, 1995; Flavell, 1999).

### **2.2.3. Zihin Kuramı Gelişimine Etki Eden Faktörler**

Zihin kuramı becerileri karmaşık beceriler olması nedeniyle gelişim sürecine etki eden birçok etken mevcuttur. Araştırmalara göre zihin kuramı becerileri çocuğun bilişsel ve dil becerileri, yaşı, cinsiyeti, kardeş faktörü, sosyal etkileşim, aile ve sosyo-ekonomik durumu gibi faktörlerden etkilenmektedir (Gözün Kahraman ve Belgin Aksoy, 2019). Zihin kuramı becerilerini belirlemede önemli değerlendirme yöntemlerinden biri olan yanlış kanı atfı testlerinde çocukların iki yaş civarında arzuları anladıkları (Wellman ve Woolley, 1990), üç yaşında yanlış kanıyı anlamaya başladıklarının işaretlerini verdikleri (Astington ve Jenkins, 1999; Bartsch ve Wellman, 1995), dört yaş civarında birçok hata yapmalarına karşın yanlış kanının geliştiğini ve görünüş ile gerçekliğin birbirinden farklı olabileceğini fark ettikleri (Bartsch ve Wellman, 1995; J. Flavell, E. Flavell ve Green, 1983; Perner ve Lang, 1999), beş yaş civarında ise hatasız bir şekilde görünüm-gerçeklik testini tamamladıkları gözlemlenmiştir. Bu bulgular dahilinde zihin kuramı becerilerinin üzerinde yaş faktörünün önemli bir etken olduğunu söylenilebilir (Carlson ve Moses, 2001; Flavell, 1999; Wellman, 2014).

Araştırmalara göre zihin kuramı becerilerinde kızların testlerde daha başarılı oldukları görülmüş olmakla birlikte her zaman geçerli olmadığı da belirtilmektedir (Carlson, Koenig ve Harms, 2013). Yapılan bir çalışmada kızların yanlış kanı atfı testinde yaşa



bağlı olarak avantajları olduğu tespit edilmiş olup bu faktörün zayıf bir etki olduğunu belirtmişlerdir (Charman, Ruffman ve Clements, 2002). Kardeş sayısının zihin kuramı etkilerini inceleyen bazı araştırmalar, görünüm-gerçeklik becerileri üzerinde olumlu etkisi olduğunu belirtmektedir (Jenkins ve Astington, 1996; Lewis vd., 1996).

Zihin kuramı becerilerinin gelişiminde önemli etkenlerden biri de beyin olgunlaşması ve dil-konuşma becerileri olarak karşımıza çıkmaktadır (Ertuğrul Yaşar ve Karakelle, 2020; Gözün Kahraman ve Belgin Aksoy, 2019; Karakelle ve Ertuğrul, 2012). Hem tipik gelişen hem de atipik gelişim gösteren çocuklar ile yapılan araştırmalar zihin kuramı ve dil becerilerinin sıkı sıkıya bağlı olduklarını, çocuğun dil gelişimini destekleyen çevresel faktörlerden etkilendiğini göstermektedir. Dil becerilerinden söz dizimi ve kavram bilgisinin zihin kuramı becerilerinin gelişimi ile paraleldir (Gözün Kahraman ve Belgin Aksoy, 2019; Stanzione ve Schick, 2014).

Dunn vd. (1991), 33 aylık çocukları anneleri ve kardeşleriyle birlikte ev içi durumlarını gözlemledikleri bir araştırma yapmışlardır. Yapılan bu araştırmada çocukların 40 aylığa geldiklerinde hem yanlış inanç anlayışları hem de duyguları anlayışları test edilmiştir. 33 aylıkken aile içi gözlemlerle (duygular hakkında konuşmalar ve kardeşler arası iş birlikleri gibi) 40 aylıkken ölçülen yanlış inanç ve duyguları anlama becerileri arasında ilişki bulmuşlardır. Bunun yanında, ailesinin büyüklüğü ve özellikle kardeş sayısının fazla olmasıyla ilgili yanlış inanç görevlerindeki performans arasında ilişkiler bulan araştırmaları destekler nitelikte bulgular edinmişlerdir (Astington ve Jenkins, 1996; Lewis vd., 1996; Perner vd., 1994).

Sosyo-ekonomik durum ve annenin eğitim düzeyi de zihin kuramı gelişiminde paralel etkenlerdir. Annenin eğitim düzeyinin yüksek olması genellikle ailenin sosyo-ekonomik düzeyi arttırmaktadır. Yüksek eğitilmiş bir anne çocukları ile daha iyi ilişkiler kurması ve zihin kuramı kavramlarını da günlük hayatta daha sık kullanması sebebiyle zihin kuramı becerilerinin gelişimine olumlu katkı sağlamaktadır (Pears ve Moses, 2003). Bunun yanında sosyo-ekonomik düzeyi orta üzeri ailelerin diğerlerine nazaran çocuklarına ayıracak daha fazla vaktinin olması sebebiyle yine zihin kuramı becerilerinin gelişimine olumlu yönde katkı sunacağı düşünülmektedir (Dunn, Slomkowski ve Youngblade, 1991).

### 2.3. SALDIRGANLIK VE ZİHİN KURAMI İLİŞKİSİ

Zihin kuramı becerilerinin sosyalleşme sürecinde yer aldığı bilinmektedir (Eisenberg vd., 1996). Diğer bireylerin içsel durumlarının temsillerinin doğrudan saldırganlığın bastırılmasına olanak sağlaması veya bu temsillerin saldırganlığı engelleyen empati becerisinin dönütü için gerekli olduğu ileri sürülmektedir (Batson vd., 1987; Feshbach, 1987). Zihin kuramının sosyalleşmenin ahlaki boyutunda yer aldığı fikri doğrultusunda hayati önem taşıdığı ve saldırganlık davranışlarının da bu boyut doğrultusunda farklılaşabildiği düşünülmektedir (Blair, 2003). Laurent vd. (2001), okul öncesi dönem çocuklarının saldırganlık davranışları ile duyguları anlama arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmada saldırganlık davranışı sergileyen çocukların, duygularını daha az ifade etmelerinin yanında duyguları daha iyi anladıkları belirtilmektedir.

Okul öncesi dönem çocukların saldırgan davranış eğilimlerinin, çoğunlukla çocukların sosyal ortam içerisinde karşılaştıkları durumlarda, zihin kuramı becerilerinden yanlış kanı anlamada yaşanan hatalarla güçlü bir ilişki içerisinde olduğu öne sürülmektedir (Crick ve Dodge, 1996; Harvey vd., 2001). Prososyal davranışlar ile saldırganlık davranışlarının arasındaki ilişkinin iki gelişimsel fark olarak karşımıza çıkmaktadır. Okul öncesi dönemdeki çocukların prososyal davranışları, sosyal normlara uyma isteği, ebeveynleri veya öğretmenleri gibi karşılaştıkları otorite figürlerinden takdir edilme arzusu ile motive edilmektedir (Eisenberg vd., 2010; Imuta vd., 2016). Bu sebeple diğer bireylerin yanlış kanılarını anlamak çocukların olumlu davranış stillerine yönelimini arttırabilmektedir (Ekerim-Akbulut vd., 2023).

Saldırgan davranışlar, çocuklukla kişilerarası durumların yanlış algılanması sonucunda öfke ve hayal kırıklığı gibi duyguların ortaya çıkmasıyla meydana gelebilir (Verhoef vd., 2019). Diğer bireylerin zihinsel durumları hakkında yanlış tahminler yürüten bir çocuk, diğerlerinin istemeden yaptığı eylemi düşmanca algılayabilmekte ve buna karşı saldırganlık eğilimi arttırabilmektedir (Crick ve Dodge, 1996). Bazı araştırmacılar, bu saldırgan davranış eğiliminin temelde zihin kuramı becerilerindeki eksiklikten kaynaklanabileceğini öne sürmektedirler (Renouf vd., 2010; Runions ve Keating,

2007). Bunun yanında düşük zihin kuramı becerilerine sahip çocukların saldırgan davranışlarının diğer bireyler üzerinde oluşan negatif etkisini öngöremeyebilirler (Austin vd., 2017). Bu durum, saldırganlık davranışlarının düzenlenmesini engelleyebilir (Wang vd., 2023). Bu saldırgan davranış eğiliminin düzenlenmesi için yalnızca bireyin kanılarının değil, etkileşim içerisinde olduğu insanların çeşitli durumlarda sahip oldukları zihinsel durumlarına doğru erişimi olmasıyla mümkün olabilir (Ekerim-Akbulut vd., 2023; Lemerise ve Arsenio, 2000).

Monks vd. (2005), 4-6 yaş arasındaki çocukların saldırganlık davranışlarıyla zihin kuramı becerileri arasında ilişki bulunmadığını öne sürmektedirler. Bu durumun sebebi olarak, saldırganlıktan oluşan mağdurluğun erken çocukluk döneminde kısa süreli olmasıyla çocuğun diğer pozitif deneyimler edinmesini engellemeyeceğini ve bu sayede de zihin kuramı becerilerinin gelişmesine alan kalacağını belirtilmektedir (Kochenderfer ve Ladd, 1996; Kochenderfer-Ladd ve Wardrop, 2001; Snyder vd., 2003). Rix vd., (2023), yaptıkları araştırmada benzer şekilde saldırganlıkla zihin kuramı becerileri arasında ilişki olmadığını tespit etmişlerdir. Bu durumu okul öncesi dönem çocuklarının saldırganlık yönelimlerinin daha çok doğrudan saldırganlık olarak göstermeleriyle ilgili olabileceğini öne sürmektedirler.

Ekerim-Akbulut vd. (2023) ve Wang vd. (2023) saldırganlık ve zihin kuramı arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarda, düşük düzeyde negatif yönlü bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. Yapılan bu meta-analiz çalışmalarında zihin kuramı ve saldırganlık davranışını ölçmek için kullanılan ölçüm araçlarının ve ölçüm sırasının da sonuçlar için belirleyici olduğu belirtilmektedir. Bu durum da diğer bireylerin zihinsel durumları doğru bir şekilde anlamının, bireylerin sosyal ilişkilerinde yıkıcı davranış stillerinden kaçınmalarını sağlayacağı öngörüsüyle uyumlu bir sonuç olarak tespit edilmiştir. Saldırganlık davranışları diğer bireylerin zihinsel süreçlerini yanlış yorumlamanın bir sonucu olarak ortaya çıkabilmekte ve bu nedenle, diğerlerinin istek, algı, duygu ve kanılarını doğru okumanın, bireyleri incitici davranışlardan uzaklaştırarak sosyal ilişkilerde çatışmalardan kaçınmalarına yardımcı olabileceğini göstermektedir. Benzer şekilde Baker vd. (2020), farklı sosyo-ekonomik ortamlarda yetişen çocukların zihin kuramı becerileriyle fiziksel ve ilişkisel saldırganlık davranışları üzerinde belirleyici olduğunu öne sürmektedirler. Olson vd. (2011),

saldırganlık ile zihin kuramı becerileri arasında negatif bir ilişki olduğunu belirtmektedirler. Zihin kuramı becerileriyle saldırganlık arasındaki bu negatif ilişkinin, zihin kuramı becerileri daha düşük seviyede olan çocukların akran ortamlarından uzaklaşmalarına sebebiyet vermesiyle (bu da onların saldırganlık içeren davranışlarını pekiştirecektir) zihin kuramı becerilerinin gelişmesine imkân tanınmayacağı öne sürülmektedir (Rix vd., 2023). Saldırganlık becerileri ile zihin kuramı becerileri arasındaki negatif yönlü ilişkinin saldırganlık davranışının tüm alt türleri için geçerli olmadığını öne süren araştırmalar da vardır. Örneğin orta çocukluk döneminde yapılan araştırmalar gösteriyor ki, saldırganlık davranışları ile zihin kuramı becerileri arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmaktadır (Sutton vd., 1999). İlişkisel saldırganlık yönelimi olan çocukların karakter özellikleri sebebiyle sosyal ortamlarında kendileri açısından olumsuz bir durumla karşı karşıya kaldıklarında, diğer bireylerin niyeti belirsiz olması durumunda dahi diğer bireylere karşı saldırgan davranış sergileme eğiliminde olabilmektedirler (Crick ve Dodge, 1996; Renouf vd., 2010; Schwartz vd., 1998).

Zihin kuramı becerileri bireylerin, sosyal ortamlarda karşılaştıkları belirli durumlarda saldırgan davranışa başvurduklarında, bu durumun potansiyel olumlu ve olumsuz sonuçları tahmin edebilmenin yanı sıra diğer bireylerin karşılık olarak nasıl tepki verebileceğini de tahmin edebilmeye yardımcı olarak bu tür organize davranışlar hakkında akıl yürütmeler yapabilmesini sağlamaktadır (Bartsch ve Wellman, 1994; Meltzoff, 1995; Wellman ve Woolley, 1990). Proaktif saldırganlık, liderlik ve mizah becerileri gibi sosyo-bilişsel becerilerle pozitif yönlü ilişkilidir (Dodge ve Coie, 1987). Proaktif saldırganlık davranışı sergileyen çocukların kendisi için olumsuz sonuçlar içermesi durumunda dahi sosyal etkileşimlerde diğerlerinin niyetlerini anlayabildiklerini göstermektedir (Crick ve Dodge 1996; Dodge vd., 1997). Bu durumda proaktif saldırganlığın sonuçlarını diğerlerinin zihinlerine atıfta bulunarak tahminler yürütebilmesi, bireyin iyilik halini sürdürebilmesini sağlamakta olup yüksek düzeyde zihin kuramı becerileriyle proaktif saldırganlığın ilişkili olduğu belirtilmektedir (Renouf vd., 2010). Proaktif saldırganlık davranışının özünde olan organize ve planlılık saldırgan davranışın sonucunun öngörülmesiyle ilişkilendirilebilmektedir (Coie ve Dodge, 1998).

Yapılan araştırmalarda, reaktif saldırganlık ile düşük zihin kuramı becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir (Day vd., 1992; McAuliffe vd., 2006; Renouf vd., 2010). Renouf vd., (2010), düşük zihin kuramı becerileriyle yüksek düzeyde reaktif saldırganlık davranışlarının ilişkili olduğunu ancak bu ilişkinin sistematik olmadığı belirtmektedirler. Bu ilişkinin orta veya yüksek düzeyde akran zorbalığına uğrayan çocuklarda belirginleştiği vurgulanmaktadır. Çocukların zihin kuramı, duygu düzenleme ve iletişim becerileri düşük olmasının, reaktif saldırganlık davranışı sergileme eğilimlerini arttırıcı etkiye sahip olduğu belirtilmekte olup reaktif saldırganlık davranışı sergileyen çocuklara yönelik hazırlanacak müdahale programlarının, çocukların hem zihin kuramı becerilerini hem de duygu düzenleme becerilerini geliştirerek saldırgan davranışlarını söndürmeye katkı sağlayacağı vurgulanmaktadır (Stellawagen ve Kerig, 2018).

Zihin kuramı gelişimine önemli katkı sağlayan etmenlerden biri de akran etkileşimidir (Dunn, 2000; Hughes ve Leekam, 2004). Reaktif saldırganlık davranışları sergileyen çocuklar sosyal ortamlardan reddedilmektedirler. Sosyal ortamlarında reddedilmeye maruz kalan çocukların, olumlu sosyal davranışları, akran etkileşimi yoluyla öğrenmesine ve zihin kuramı becerilerinin gelişimine katkı sağlayabilecek ortamdan mahrum kalmaktadır. Birbirine etki eden bu olumsuz iki durum çocukların zihin kuramı becerilerini akranlarına oranla bir yıl daha geç kazanmalarına sebep olmaktadır (Renouf vd., 2010).

## BÖLÜM 3

### YÖNTEM

Yöntem bölümünde araştırmada kullanılan araştırma modeli, veri toplama araçları ve örnekleme yer verilmiştir.

#### 3.1. ARAşTIRMA MODELİ

Bu çalışmada okul öncesi dönem çocukların saldırganlık yönelimleri ile zihin kuramı becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma nicel araştırma yöntemlerinden olan ilişkisel tarama modeli olarak desenlenmiştir. İlişkisel tarama iki veya daha fazla değişken arasındaki birlikte değişimin olup olmadığını ve/veya bu değişimin derecesini tespit etmeyi amaçlayan bir araştırma modelidir (Karasar, 2018).

#### 3.2. ARAşTIRMANIN ÇALIşMA GRUBU

Araştırmanın evrenini, Karabük ili merkez ilçelerinde okul öncesi eğitim alan 48-60 aylık çocuklar oluşturmaktadır. Çalışma grubu 2021-2022 eğitim öğretim yılında Karabük ili merkez ilçelerinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı özel okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-60 ay aralığında bulunan 81 çocuktan oluşmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu, araştırmacıya hız ve zaman kazandırmak amacıyla kullanılan uygun örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Bu örnekleme yönteminde araştırmacı yakın ve erişimi kolay olan çalışma grubu seçmektedir. Uygun örnekleme yöntemi yanlılığın fazla olduğu, çoğunlukla araştırmacının diğer örnekleme yöntemlerini kullanma imkânı olmadığı durumlarda kullanılmakta ve en iyi ya da en kötü seçenek olabilmektedir (Kılıç, 2013).

Çizelge 3.2.1'de çalışma grubunun sosyo-demografik bilgilere göre frekans ve yüzdeler tablosu bulunmaktadır.

**Çizelge 3.1.** Sosyo-demografik bilgiler.

<b>Değişken</b>	<b>Grup</b>	<b>n</b>	<b>Yüzde(%)</b>
Cinsiyet	Kız	39	48,1
	Erkek	42	51,9
Yaş	4 yaş	22	27,2
	5 yaş	43	53,1
	6 yaş	16	19,8
Kardeş Sayısı	Tek Çocuk	34	42,0
	2 kardeş	38	46,9
	3 kardeş ve üstü	9	11,1
Doğum Sırası	İlk çocuk	42	51,9
	2. çocuk	32	39,5
	3 ve daha sonrası	7	8,6
Anne Yaşı	25 ve daha küçük	25	30,9
	26-35 yaş arası	39	48,1
	36-45 yaş arası	11	13,6
	46 yaş ve üstü	6	7,4
Baba Yaşı	25 ve daha küçük	12	14,8
	26-35 yaş arası	43	53,1
	36-45 yaş arası	18	22,2
	46 yaş ve üstü	8	9,9
Anne Öğrenim Durumu	İlköğretim	1	1,2
	Ortaöğretim	8	9,9
	Lise	13	16,0
	Ön lisans	21	25,9
	Lisans	31	38,3
	Lisansüstü	7	8,6
Baba Öğrenim Durumu	Lise	3	3,7
	Ön lisans	18	22,2
	Lisans	46	56,8
	Lisansüstü	14	17,3
Anne Çalışma Durumu	Çalışıyor	61	75,3
	Çalışmıyor	20	24,7
Gelir Durumu	Düşük/Orta	36	44,4
	İyi	45	55,6
Aile Yapısı	Çekirdek aile	72	88,9
	Geniş aile	4	4,9
	Parçalanmış aile	5	6,2

Çizelge 3.2.1'e göre araştırmaya katılan çocukların %48,1'i kız, %51,9'u erkektir ve %53,1'i 5 yaşındadır. Çocukların %46,9'sının 2 kardeşi varken %42'si tek çocuktur. Bu çocukların büyük çocukluğu (%51,9) ilk çocuktur. Bu ailelerin %88'i çekirdek aile, %6,2'si parçalanmış aile ve %4,9'u geniş aileden oluşmaktadır. Çocukların anne ve baba yaşı büyük oranda (sırasıyla %48,1 ve %53,1) 26-35 yaş olarak tespit edilmiştir. Anne öğrenim durumu %38,3 oranında lisans iken, baba öğrenim durumu %56 oranında lisans olduğu görülmüştür. Lisansüstü eğitime sahip babaların oranı %17,3 iken lisansüstü eğitime sahip anne tespit edilmemiştir. Algılanan gelir durumlarına bakıldığında ailelerin %55'i iyi/çok iyi, %45'i düşük/orta olarak görülmektedir.

### **3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI**

Ebeveynlerin ve çocukların özelliklerini belirlemek amacıyla Demografik Bilgi Formu, çocukların saldırganlık eğilimlerini değerlendirmek için 36-72 Aylık Çocuklara Yönelik Saldırganlık Yönelim Ölçeği ve çocukların zihin kuramı becerilerini değerlendirmek için Zihin Kuramı Ölçeği kullanılmıştır.

#### **3.3.1. Demografik Bilgi Formu**

Demografik Bilgi Formu araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Araştırmaya katılan çocukların cinsiyet, yaş, doğum sırası, kardeş durumu, anne ve baba öğrenim durumu, gelir durumu ve anne çalışma durumunun belirlenmesine yönelik soruları içermektedir.

#### **3.3.2. 36-72 Aylık Çocuklara Yönelik Saldırganlık Yönelim Ölçeği**

Ölçek 36-72 aylık çocukların saldırganlıklarını neye yönelttiğini (kendisi, diğer insan veya nesnelere) belirlemek amacıyla Engelleme-Saldırganlık Teorisi'ne dayanarak Kaynak, Kan ve Kurtulmuş (2016) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek başkalarına yönelik fiziksel saldırganlık (8), başkalarına yönelik ilişkisel saldırganlık (7), kendine yönelik saldırganlık (5) ve nesnelere yönelik saldırganlık (7) olmak üzere 4 alt boyut ve 27 maddeden oluşan 7'li likert tiplidir. Ölçeğin maddelerinin her biri, bir davranışın



özelliğini belirtmekte olup sergilenme sıklığına göre “her zaman sürekli yapar” 7 puanı; “ara sıra yapar” 4 puanı; “hiçbir zaman yapmaz” 1 puanı; 2, 3, 5 ve 6 puanlar ise ara değerleri temsil etmektedir. Ölçeğin puanlanması her boyutun ayrı ayrı toplanarak her boyut için toplam puan hesaplanması ile elde edilmektedir. Ölçek, Ankara, Antalya, Hatay, Konya ve Muş illerindeki okullarda yaş ortalaması 5,3 yaş olan 167’si kız ve 173’ü erkek olmak üzere toplamda 337 çocuğa uygulanmıştır. Ölçeğin tamamına ilişkin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .95 ve alt boyutlar için sırasıyla 0,94, 0,94, 0,85, 0,92 olarak tespit edilmiştir. Yapılan güvenirlik analizleri sonucunda ölçeğin 36-72 aylık çocukların saldırgan davranışlarını neye veya kime yönelttiklerini belirlemek amacıyla kullanılabilinecek geçerli ve güvenilir bir araç olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmada yapılan Cronbach’s Alpha güvenirlik analizleri sonucu, güvenirlik kat sayıları; Başkalarına Yönelik Fiziksel Saldırganlık 0,86, Başkalarına Yönelik İlişkisel Saldırganlık 0,88, Kendine Yönelik Saldırganlık 0,89, Nesnelere Yönelik Saldırganlık 0,81 olarak tespit edilmiştir.

### **3.3.3. Zihin Kuramı Ölçeği (ZKÖ)**

Ölçek çocukların farklı istekler, farklı inançlar, bilgi-bilgisizlik, yanlış inanç ve gizlenen duygu durumlarını değerlendirmek amacıyla Wellman ve Liu (2004) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek belirli görevlerden oluşmaktadır. Görevler (1) Farklı İstek, (2) Farklı İnanç, (3) Bilgi Erişimi, (4) Belirgin Yanlış İnanç, (5) İçerik Yanlış İnanç olmak üzere okul öncesi yaş grubu çocukları için basitten karmaşığa doğru sıralanan görevlerden oluşmaktadır. Görevler, çocuklara uygun anlatımla yazılmış senaryolarla sunulmaktadır ve bu senaryolardaki durumları çocukların anlamlandırmasını kolaylaştırmak için küçük oyuncak figürler ve resimler kullanılmaktadır. Senaryo çocuğa sunulduktan sonra kahramanın zihinsel durumu veya davranışı ile ilişkili soru, yüz ifadesi veya gerçeklik ile ilgili kontrol ya da karşıtlık sorusu yöneltilmektedir. Görevleri başarıyla tamamlamak için sunulan senaryodaki kahramanın istek, inanç (kanı), duygu durumunu algılaması ve söylemesi gerekmektedir. Her görev sonrasında geçti (1) veya kaldı (0) olarak puanlanmaktadır. Ölçek her çocuğa 15-20 dakikalık bir süre içinde bireysel olarak uygulanmaktadır.

Zihin Kuramı Ölçeği (ZKÖ), Gözün Kahraman ve Aksoy (2012) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçeğin çevirisinin yapılması ve uzman görüşleri alınmış, gerekli düzenlemeler yapılmasının ardından pilot uygulama yapılmıştır. Geçerlik güvenilirlik çalışması 4-6 yaş aralığında 106 çocuk ile yapılmıştır. Çalışma sonucunda KR-20 güvenilirlik kat sayısı değeri 0,50 olarak tespit edilmiştir. Buna ölçekte az sayıda soru olmasının sebep olduğu şeklinde açıklanmıştır. Bir ay sonra 30 çocuk ile yapılan test-tekrar-test güvenilirlik kat sayısı ise 0,78 olarak hesaplanmıştır.

### **3.4. VERİLERİN TOPLANMASI**

Araştırma için Karabük Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden araştırmanın anaokullarında uygulanabilmesi için yazılı izin ve Karabük Üniversitesi Rektörlüğü'nden etik kurul izni alınmıştır. 2021-2022 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde sınıf öğretmenlerinden ebeveynlere “Veli Onam Formu”, “Demografik Bilgi Formu” ve “36-72 Aylık Çocuklara Yönelik Saldırganlık Yönelim Ölçeği” dağıtarak geri toplanması istenmiştir. Katılım sağlamayı kabul eden öğrencilerin her biri için ‘Zihin Kuramı Ölçeği’ uygulanmıştır.

### **3.5. VERİLERİN ANALİZİ**

Veriler SPSS-25 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Karabük ili merkez ilçesinde bulunan Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı okul öncesi kurumlarında öğrenim gören 48-60 aylık çocukların sosyodemografik özelliklerine yönelik sorular için frekans ve yüzde tablosu oluşturulmuştur. Verilerin dağılımı kontrol edilmiştir. Normallik kontrolü için çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiş olum Çizelge 2.'de veriler sunulmuştur.

**Çizelge 3. 2.** Normallik varsayımı analizi ve güvenilirlik analizi.

Ölçek	n	Ort.	SS	Kolmogorov Smirnov (p)	Çarpıklık	Basıklık	Cronbac's Alpha
Başkasına Yönelik Fiziksel Saldırganlık	81	17,33	5,443	0,016	0,237	-0,881	0,861
Başkasına Yönelik İlişkisel Saldırganlık	81	15,62	5,195	0,018	0,216	-0,468	0,881
Kendine Yönelik Saldırganlık	81	11,46	4,533	0,000	0,958	0,889	0,894
Nesnelere Yönelik Saldırganlık	81	15,00	4,287	0,200*	0,064	-0,832	0,816

\*p<0,05

Çizelge 3.5.2’de verilen Kolmogorov-Smirnov Analizi incelendiğinde yalnızca Nesnelere Yönelik Saldırganlık alt boyutu hariç normal dağılım göstermediği görülmektedir ( $p<0,05$ ). Bu sebeple analizlerde non-parametrik testler kullanılmıştır. İkili değişkenlerle ölçek puanları arası farkın incelenmesinde Whitney-U Testi, üç ve daha fazla gruplu Kruskal-Wallis H Testi uygulanmıştır. Ölçeklerin birbirleri arasındaki ilişkinin yönünü ve gücünü tespit edebilmek için Spearman Brown korelasyon analizi, post-hoc analizleri için Games-Howell analizi uygulanmıştır.

## **BÖLÜM 4**

### **BULGULAR**

Bu bölümde araştırmanın analizleri sonucunda elde edilen veriler sunulmuştur.

#### **4.1. SALDIRGANLIK YÖNELİMİ VE ZİHİN KURAMI İLİŞKİSİNE AİT BULGULAR**

Katılımcıların ebeveynlerinden edindiğimiz 36-72 Aylık Çocuklar İçin Saldırganlık Yönelim Ölçeği ve Zihin Kuramı Ölçeği bulgularının korelasyonuna ait analizler yapılmıştır. Çizelge 4.1’de Spearman Korelasyon analizi sonuçları verilmiştir.

**Çizelge 4.1.** Çocukların saldırganlık yönelim ölçeği puanlarıyla zihin kuramı ölçeği puanlarının spearman korelasyon analizi sonuçları.

\* $p < 0,05$  \*\* $p < 0,01$

		1	2	3	4	5	6	7	8	9
Fiziksel Saldırganlık	r	1,000								
(1)	p	.								
İlişkisel Saldırganlık	r	0,472**	1,000							
(2)	p	0,000	.							
Kendine Yönelik Saldırganlık (3)	r	0,625**	0,469**	1,000						
	p	0,000	0,000	.						
Nesnelere Yönelik Saldırganlık (4)	r	0,433**	0,226*	0,617**	1,000					
	p	0,000	0,043	0,000	.					
Farklı İstek (5)	r	-0,059	0,133	-0,090	-0,056	1,000				
	p	0,602	0,236	0,425	0,619	.				
Farklı İnanç (6)	r	-0,061	-0,192	0,065	0,061	0,113	1,000			
	p	0,588	0,087	0,564	0,588	0,315	.			
Bilgi Erişimi (7)	r	-0,121	0,018	-0,051	-0,043	0,411**	0,182	1,000		
	p	0,284	0,871	0,650	0,703	0,000	0,104	.		
Açık Yanlış İnanç (8)	r	-0,106	-0,071	-0,016	-0,079	0,000	0,102	0,000	1,000	
	p	0,346	0,527	0,889	0,482	1,000	0,365	1,000	.	
İçerik Yanlış İnanç (9)	r	-0,049	0,075	-0,025	0,068	0,073	0,123	0,240*	0,052	1,000
	p	0,662	0,505	0,825	0,547	0,519	0,274	0,031	0,642	.

Çizelge 4.1’de çocukların Saldırganlık Yönelimi Ölçeği alt boyutlarına ilişkin puanları (Başkalarına Yönelik Fiziksel Saldırganlık, Başkalarına Yönelik İlişkisel Saldırganlık, Kendine Yönelik Saldırganlık ve Nesnelere Yönelik Saldırganlık) ve Zihin Kuramı Ölçeği görevlerine ilişkin puanları (Farklı İstek, Farklı İnanç, Bilgi Erişimi, Açık Yanlış İnanç ve İçerik-Yanlış İnanç) arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir ( $p > 0,05$ ).

#### 4.2. SALDIRGANLIK YÖNELİMİNE AİT BULGULAR

Aşağıda araştırmanın katılımcılarının 36-72 Aylık Çocuklara Yönelik Saldırganlık Yönelim Ölçeği bulgularının cinsiyet değişkeni açısından incelendiği Mann-Whitney-U Testi çizelgesi mevcuttur.

**Çizelge 4.2.** Çocukların saldırganlık yönelimlerinin cinsiyete göre Mann-Whitney U testi sonuçları.

Ölçek	Grup	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	U	p
Başkalarına Yönelik Fiziksel Saldırganlık	Kız	39	39,95	1558,00	-0,388	778,00	0,698
	Erkek	42	41,98	1763,00			
Başkalarına Yönelik İlişkisel Saldırganlık	Kız	39	44,38	1731,00	-1,251	687,00	0,211
	Erkek	42	37,86	1590,00			
Kendine Yönelik Saldırganlık	Kız	39	33,60	1310,50	-2,738	530,50	0,006*
	Erkek	42	47,87	2010,50			
Nesnelere Yönelik Saldırganlık	Kız	39	35,74	1394,00	-1,944	614,00	0,052
	Erkek	42	45,88	1927,00			

\*p<0,05

Çizelge 4.2'ye göre cinsiyet değişkeni ile Saldırganlık Yönelim Ölçeğinin; Başkalarına Yönelik Fiziksel Saldırganlık, Başkalarına Yönelik İlişkisel Saldırganlık, Nesnelere Yönelik Saldırganlık alt boyut puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur ( $p>0,05$ ). Kendine Yönelik Saldırganlık alt boyutuyla cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık vardır ( $p<0,05$ ). Sıra ortalamaları dikkate alındığında erkek çocukların Kendine Yönelik Saldırganlık puanları, kız çocuklarının puanlarından daha yüksektir.

Çizelge 4.3'te 36-72 Aylık Çocuklara Yönelik Saldırganlık Yönelim Ölçeği ve yaş değişkeni için Kruskal-Wallis H Analizi sonuçları verilmiştir.

**Çizelge 4.3.** Çocukların yaşlarına göre saldırganlık yönelimlerinin Kruskal-Wallis H testi sonuçları.

Ölçek	Grup	n	Sıra Ort.	SD	H	p
Başkalarına Yönelik Fiziksel Saldırganlık	4 yaş	22	35,07	2	1,947	0,378
	5 yaş	43	42,97			
	6 yaş	16	43,88			
Başkalarına Yönelik İlişkisel Saldırganlık	4 yaş	22	43,93	2	2,548	0,280
	5 yaş	43	37,22			
	6 yaş	16	47,13			
Kendine Yönelik Saldırganlık	4 yaş	22	38,18	2	0,830	0,660
	5 yaş	43	40,88			
	6 yaş	16	45,19			
Nesnelere Yönelik Saldırganlık	4 yaş	22	33,18	2	3,485	0,175
	5 yaş	43	44,58			
	6 yaş	16	42,13			

Çizelge 4.3'e göre yaş değişkeni ile Saldırganlık Yönelim Ölçeğinin; Başkalarına Yönelik Fiziksel, Başkalarına Yönelik İlişkisel, Kendine Yönelik ve Nesnelere Yönelik Saldırganlık alt boyut puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ( $p>0,05$ ).

Çizelge 4.4'te kardeş sayısı değişkeni için Kruskal-Wallis H Analizi sonuçları verilmiştir.

**Çizelge 4.4.** Çocukların kardeş sayısına göre saldırganlık yönelimlerinin Kruskal-Wallis H testi sonuçları.

Ölçek	Grup	n	Sıra Ort.	SD	H	p	Post-Hoc
Başkalarına Yönelik Fiziksel Saldırganlık	Tek Çocuk (1)	34	47,43	2	7,348	0,025*	1>2
	2 kardeş (2)	38	33,49				
	3 kardeş ve üstü (3)	9	48,44				
Başkalarına Yönelik İlişkisel Saldırganlık	Tek Çocuk (1)	34	45,26	2	1,936	0,380	
	2 kardeş (2)	38	37,87				
	3 kardeş ve üstü (3)	9	38,11				
Kendine Yönelik Saldırganlık	Tek Çocuk (1)	34	45,75	2	4,640	0,098	
	2 kardeş (2)	38	35,08				
	3 kardeş ve üstü (3)	9	48,06				
Nesnelere Yönelik Saldırganlık	Tek Çocuk (1)	34	45,09	2	2,116	0,347	
	2 kardeş (2)	38	37,08				
	3 kardeş ve üstü (3)	9	42,11				

\*p<0,05

Çizelge 4.4'e göre kardeş sayısı değişkeni ile Saldırganlık Yönelim Ölçeğinin; sıra ortalamaları dikkate alındığında Başkalarına Yönelik Fiziksel Saldırganlık alt boyutu puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır ( $p<0,05$ ). Yapılan Games-Howell post-hoc analizi sonucuna göre tek çocuk olanların Fiziksel Saldırganlık alt boyutu puanları, iki kardeş olanların puanından anlamlı bir şekilde büyüktür. Kardeş sayısı değişkenine göre Saldırganlık Yönelim Ölçeğinin; İlişkisel Saldırganlık, Kendine Yönelik Saldırganlık, Nesnelere Yönelik Saldırganlık alt boyutu puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur ( $p>0,05$ ).

Çizelge 4.5'te doğum sırası değişkeni için Kruskal-Wallis H Analizi sonuçları verilmiştir.



**Çizelge 4.5.** Çocukların doğum sırasına göre saldırganlık yönelimlerinin Kruskal-Wallis H testi sonuçları.

Ölçek	Grup	n	Sıra Ort.	SD	H	p	Post-Hoc
Başkalarına Yönelik Fiziksel Saldırganlık	İlk çocuk (1)	42	45,32	2	6,998	0,030*	1>2
	2. çocuk (2)	32	32,81				
	3 ve daha sonrası (3)	7	52,50				
Başkalarına Yönelik İlişkisel Saldırganlık	İlk çocuk (1)	42	44,30	2	2,431	0,297	
	2. çocuk (2)	32	35,97				
	3 ve daha sonrası (3)	7	44,21				
Kendine Yönelik Saldırganlık	İlk çocuk (1)	42	43,18	2	2,780	0,249	
	2. çocuk (2)	32	36,16				
	3 ve daha sonrası (3)	7	50,07				
Nesnelere Yönelik Saldırganlık	İlk çocuk (1)	42	43,23	2	1,214	0,545	
	2. çocuk (2)	32	37,45				
	3 ve daha sonrası (3)	7	43,86				

\*p<0,05

Çizelge 4.5'e göre doğum sırası değişkeni ile Saldırganlık Yönelim Ölçeğinin; İlişkisel Saldırganlık, Kendine Yönelik Saldırganlık, Nesnelere Saldırganlık alt boyutu puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur ( $p>0,05$ ). Sıra ortalamaları dikkate alındığında doğum sırası değişkenine göre Saldırganlık Yönelim Ölçeğinin, Başkalarına Yönelik Fiziksel Saldırganlık alt boyutu istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır ( $p<0,05$ ). Yapılan Games-Howell post-hoc analizleri sonucunda ilk çocuk olanların Fiziksel Saldırganlık alt boyutu puanları, ikinci çocuk olanların Fiziksel Saldırganlık alt boyutu puanlarından anlamlı bir şekilde büyüktür.

Çizelge 4.6'da anne öğrenim durumu değişkeni için Kruskal-Wallis H Analizi sonuçları verilmiştir.

**Çizelge 4.6.** Çocukların anne öğrenim durumuna göre saldırganlık yönelimlerinin Kruskal-Wallis H testi sonuçları.

Ölçek	Grup	n	Sıra Ort.	SD	H	p
Başkalarına Yönelik Fiziksel Saldırganlık	İlkokul/Ortaokul	9	41,83	4	2,380	0,666
	Lise	13	34,50			
	Ön lisans	21	41,00			
	Lisans	31	40,47			
	Lisansüstü	7	50,36			
Başkalarına Yönelik İlişkisel Saldırganlık	İlkokul/Ortaokul	9	34,72	4	5,096	0,278
	Lise	13	34,04			
	Ön lisans	21	47,98			
	Lisans	31	43,19			
	Lisansüstü	7	31,36			
Kendine Yönelik Saldırganlık	İlkokul/Ortaokul	9	44,39	4	2,149	0,708
	Lise	13	32,50			
	Ön lisans	21	42,40			
	Lisans	31	42,74			
	Lisansüstü	7	40,50			
Nesnelere Yönelik Saldırganlık	İlkokul/Ortaokul	9	56,22	4	5,442	0,245
	Lise	13	45,38			
	Ön lisans	21	38,14			
	Lisans	31	37,76			
	Lisansüstü	7	36,21			

Çizelge 4.6'ya göre anne öğrenim durumu değişkeni ile Saldırganlık Yönelim Ölçeğinin; Başkalarına Yönelik Fiziksel Saldırganlık, Başkalarına Yönelik İlişkisel Saldırganlık, Kendine Yönelik Saldırganlık ve Nesnelere Yönelik Saldırganlık alt boyutu puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ( $p>0,05$ ).

Çizelge 4.7'de baba öğrenim durumu değişkeni için Kruskal-Wallis H Analizi sonuçları verilmiştir.

**Çizelge 4.7.** Çocukların baba öğrenim durumuna göre saldırganlık yönelimlerinin Kruskal-Wallis H testi sonuçları.

Ölçek	Grup	n	Sıra Ort.	SD	H	p
Başkalarına Yönelik Fiziksel Saldırganlık	Lise/Ön Lisans	21	38,48	3	0,347	0,841
	Lisans	46	41,65			
	Lisansüstü	14	42,64			
Başkalarına Yönelik İlişkisel Saldırganlık	Lise/Ön Lisans	21	39,69	3	0,424	0,809
	Lisans	46	40,49			
	Lisansüstü	14	44,64			
Kendine Yönelik Saldırganlık	Lise/Ön Lisans	21	41,36	3	0,087	0,957
	Lisans	46	40,40			
	Lisansüstü	14	42,43			
Nesnelere Yönelik Saldırganlık	Lise/Ön Lisans	21	42,60	3	0,851	0,653
	Lisans	46	41,86			
	Lisansüstü	14	35,79			

Çizelge 4.7'ye göre baba öğrenim durumu değişkeni ile Saldırganlık Yönelim Ölçeğinin; Başkalarına Yönelik Fiziksel Saldırganlık, Başkalarına Yönelik İlişkisel Saldırganlık, Kendine Yönelik Saldırganlık ve Nesnelere Yönelik Saldırganlık alt boyutu puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ( $p>0,05$ ).

Çizelge 4.8'de katılımcıların anne çalışma durumu değişkenine için Mann-Whitney U Testi sonuçları verilmiştir.

**Çizelge 4.8.** Çocukların anne çalışma durumuna göre saldırganlık yönelimlerinin Mann-Whitney U testi sonuçları.

Ölçek	Grup	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	U	p
Başkalarına Yönelik Fiziksel Saldırganlık	Çalışıyor	61	42,70	2605,00	-1,142	506,00	0,254
	Çalışmıyor	20	35,80	716,00			
Başkalarına Yönelik İlişkisel Saldırganlık	Çalışıyor	61	43,14	2631,50	-1,433	479,50	0,152
	Çalışmıyor	20	34,48	689,50			
Kendine Yönelik Saldırganlık	Çalışıyor	61	41,93	2557,50	-0,621	553,50	0,534
	Çalışmıyor	20	38,18	763,50			
Nesnelere Yönelik Saldırganlık	Çalışıyor	61	38,53	2350,50	-1,654	459,50	0,098
	Çalışmıyor	20	48,53	970,50			

\*p<0,05

Çizelge 4.8'e göre anne çalışma durumu değişkeni ile Saldırganlık Yönelim Ölçeğinin; Başkalarına Yönelik Fiziksel Saldırganlık, Başkalarına Yönelik İlişkisel Saldırganlık, Kendine Yönelik Saldırganlık ve Nesnelere Yönelik Saldırganlık alt boyutu puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ( $p>0,05$ ).

Çizelge 4.9'da algılanan gelir durumu değişkeni için Mann-Whitney U Testi sonuçları verilmiştir.

**Çizelge 4.9.** Çocukların algılanan gelir durumuna göre saldırganlık yönelimlerinin Mann-Whitney U testi sonuçları.

Ölçek	Grup	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	U	p
Başkalarına Yönelik Fiziksel Saldırganlık	Düşük/Orta	36	35,67	1284,00	-1,829	618,00	0,067
	İyi/Çok İyi	45	45,27	2037,00			
Başkalarına Yönelik İlişkisel Saldırganlık	Düşük/Orta	36	32,97	1187,00	-2,754	521,00	0,006*
	İyi/Çok İyi	45	47,42	2134,00			
Kendine Yönelik Saldırganlık	Düşük/Orta	36	31,90	1148,50	-3,125	482,50	0,002*
	İyi/Çok İyi	45	48,28	2172,50			
Nesnelere Yönelik Saldırganlık	Düşük/Orta	36	39,29	1414,50	-0,586	748,50	0,558
	İyi/Çok İyi	45	42,37	1906,50			

\*p<0,05

Çizelge 4.9’da algılanan gelir durumu ile Saldırganlık Yönelim Ölçeğinin İlişkisel Saldırganlık ve Kendine Yönelik Saldırganlık alt boyutu puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmektedir ( $p<0,05$ ). Algılanan gelir durumu iyi/çok iyi olanların İlişkisel Saldırganlık ve Kendine Yönelik Saldırganlık alt boyutu puanları, algılanan gelir durumu düşük/orta olanların puanlarından anlamlı oranda büyüktür. Algılanan gelir durumu değişkeni ile Fiziksel Saldırganlık Alt Boyutu ve Nesnelere Yönelik Saldırganlık alt boyutu puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ( $p>0,05$ ).

### 4.3. ZİHİN KURAMI ÖLÇEĞİNE AİT BULGULAR

Çizelge 4.10’da zihin kuramı ve cinsiyet değişkeni için Man-Whitney U testi sonuçları verilmektedir.

**Çizelge 4.10.** Çocukların cinsiyete göre ZKÖ görevlerinin Mann-Whitney U testi sonuçları.

Ölçek	Grup	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	z	SD	p
Farklı İstek Görevi	Kız	39	41,46	1617,00	-0,520	79	0,603
	Erkek	42	40,57	1704,00			
Farklı İnanç Görevi	Kız	39	40,27	1570,50	-0,454	79	0,650
	Erkek	42	41,68	1750,50			
Bilgi Erişimi Görevi	Kız	39	42,27	1648,50	-0,695	79	0,487
	Erkek	42	39,82	1672,50			
Açık-Yanlıı İnanç Görevi	Kız	39	38,92	1518,00	-0,938	79	0,348
	Erkek	42	42,93	1803,00			
İçerik Yanlıı İnanç Görevi	Kız	39	38,69	1509,00	-0,983	79	0,326
	Erkek	42	43,14	1812,00			

\*p<0,05

Çizelge 4.10'a göre cinsiyet değişkeni ile Zihin Kuramı Ölçeği görevlerinin; Farklı İstek, Farklı İnanç, Bilgi erişimi, Açık-Yanlıı İnanç, İçerik Yanlıı İnanç görevleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur (p>0,05).

Çizelge 4.11'de yaş değişkeni için Kruskal-Wallis H Analizi sonuçları verilmiştir.

**Çizelge 4.11.** Çocukların yaşa göre ZKÖ görevlerinin Kruskal-Wallis H testi sonuçları.

Ölçek	Grup	n	Sıra Ort.	SD	H	p	Post-Hoc
Farklı İstek Görevi	4 yaş (1)	22	40,66	2	0,758	0,685	
	5 yaş (2)	43	40,62				
	6 yaş (3)	16	42,50				
Farklı İnanç Görevi	4 yaş (1)	22	39,14	2	3,139	0,208	
	5 yaş (2)	43	39,91				
	6 yaş (3)	16	46,50				
Bilgi Erişimi Görevi	4 yaş (1)	22	37,45	2	4,859	0,088	
	5 yaş (2)	43	40,02				
	6 yaş (3)	16	48,50				
Açık-Yanlış İnanç Görevi	4 yaş (1)	22	34,25	2	4,412	0,110	
	5 yaş (2)	43	42,26				
	6 yaş (3)	16	46,91				
İçerik-Yanlış İnanç Görevi	4 yaş (1)	22	31,05	2	7,238	0,027*	2>1
	5 yaş (2)	43	44,49				
	6 yaş (3)	16	45,31				

\*p<0,05

Çizelge 4.11'e göre yaş değişkeni ile Zihin Kuramı Ölçeği görevlerinin İçerik Yanlış İnanç Görevi sıra ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir ( $p<0,05$ ). 5 yaşındakilerin İçerik-Yanlış İnanç Görevi puanları, 4 yaşındakilerin İçerik Yanlış İnanç Görevi puanlarından anlamlı bir şekilde büyüktür. Yaş değişkeni ile Zihin Kuramı Ölçeği görevlerinin Farklı İstek, Farklı İnanç, Bilgi Erişimi ve Açık-Yanlış İnanç Görevlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ( $p>0,05$ ).

Çizelge 4.12'de kardeş sayısı değişkeni için Kruskal-Wallis H Analizi sonuçları verilmiştir.

**Çizelge 4.12.** Çocukların kardeş sayısına göre ZKÖ görevlerinin Kruskal-Wallis H testi sonuçları.

Ölçek	Grup	n	Sıra Ort.	SD	H	p
Farklı İstek Görevi	Tek Çocuk	34	41,31	2	1,543	0,462
	2 kardeş	38	41,43			
	3 kardeş ve üstü	9	38,00			
Farklı İnanç Görevi	Tek Çocuk	34	39,35	2	1,876	0,391
	2 kardeş	38	41,17			
	3 kardeş ve üstü	9	46,50			
Bilgi Erişimi Görevi	Tek Çocuk	34	43,74	2	2,468	0,291
	2 kardeş	38	39,97			
	3 kardeş ve üstü	9	35,00			
Açık-Yanlıı İnanç Görevi	Tek Çocuk	34	37,82	2	1,761	0,415
	2 kardeş	38	43,84			
	3 kardeş ve üstü	9	41,00			
İçerik-Yanlıı İnanç Görevi	Tek Çocuk	34	39,06	2	1,053	0,591
	2 kardeş	38	43,45			
	3 kardeş ve üstü	9	38,00			

Çizelge 4.12'ye göre kardeş sayısı değişkeni ile Zihin Kuramı Ölçeği görevlerinin; Farklı İstek, Farklı İnanç, Bilgi erişimi, Açık-Yanlıı İnanç ve İçerik Yanlıı İnanç Görevleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ( $p>0,05$ ).

Çizelge 4.13'te doğum sırası değişkeni için Kruskal-Wallis H Analizi sonuçları verilmiştir.



**Çizelge 4.13.** Çocukların doğum sırasına göre ZKÖ görevlerinin Kruskal-Wallis H testi sonuçları.

Ölçek	Grup	n	Sıra Ort.	SD	H	p
Farklı İstek Görevi	İlk çocuk	42	41,54	2	1,044	0,593
	2. çocuk	32	39,97			
	3 ve daha sonrası	7	42,50			
Farklı İnanç Görevi	İlk çocuk	42	39,75	2	1,455	0,483
	2. çocuk	32	41,44			
	3 ve daha sonrası	7	46,50			
Bilgi Erişimi Görevi	İlk çocuk	42	40,79	2	0,646	0,724
	2. çocuk	32	42,17			
	3 ve daha sonrası	7	36,93			
Açık-Yanlış İnanç Görevi	İlk çocuk	42	39,07	2	1,693	0,429
	2. çocuk	32	44,38			
	3 ve daha sonrası	7	37,14			
İçerik-Yanlış İnanç Görevi	İlk çocuk	42	40,25	2	0,526	0,769
	2. çocuk	32	42,78			
	3 ve daha sonrası	7	37,36			

Çizelge 4.13'e göre doğum sırasına göre Zihin Kuramı Ölçeği görevlerinin; Farklı İstek, Farklı İnanç, Bilgi Erişimi, Açık-Yanlış İnanç, İçerik Yanlış İnanç Görevlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ( $p>0,05$ ).

Çizelge 4.14'te anne öğrenim durumu değişkeni için Kruskal-Wallis H Analizi sonuçları verilmiştir.

**Çizelge 4.14.** Çocukların anne öğrenim durumuna göre ZKÖ görevlerinin Kruskal-Wallis H testi sonuçları.

Ölçek	Grup	n	Sıra Ort.	SD	H	p
Farklı İstek Görevi	İlkokul/Ortaokul	9	38,00	4	5,275	0,260
	Lise	13	42,50			
	Ön lisans	21	40,57			
	Lisans	31	42,50			
	Lisansüstü	7	36,71			
Farklı İnanç Görevi	İlkokul/Ortaokul	9	46,50	4	2,407	0,661
	Lise	13	37,15			
	Ön lisans	21	40,71			
	Lisans	31	41,27			
	Lisansüstü	7	40,71			
Bilgi Erişimi Görevi	İlkokul/Ortaokul	9	35,00	4	4,692	0,320
	Lise	13	48,50			
	Ön lisans	21	40,79			
	Lisans	31	40,66			
	Lisansüstü	7	36,93			
Açık Yanlış İnanç Görevi	İlkokul/Ortaokul	9	50,00	4	4,357	0,360
	Lise	13	38,92			
	Ön lisans	21	39,07			
	Lisans	31	42,74			
	Lisansüstü	7	31,36			
İçerik Yanlış İnanç Görevi	İlkokul/Ortaokul	9	47,00	4	2,683	0,612
	Lise	13	41,81			
	Ön lisans	21	37,36			
	Lisans	31	39,60			
	Lisansüstü	7	48,93			

Çizelge 4.14'e göre anne öğrenim durumu ile Zihin Kuramı Ölçeği görevlerinin; Farklı İstek, Farklı İnanç, Bilgi Erişimi, Açık-Yanlış İnanç, İçerik Yanlış İnanç Görevleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ( $p>0,05$ ).

Çizelge 4.15'te baba öğrenim durumu değişkeni için Kruskal-Wallis H Analizi sonuçları verilmiştir.

**Çizelge 4.15.** Çocukların baba öğrenim durumuna göre ZKÖ görevlerinin Kruskal-Wallis H testi sonuçları.

Ölçek	Grup	n	Sıra Ort.	SD	H	p
Farklı İstek Görevi	Lise/Ön Lisans	21	38,64	3	2,800	0,247
	Lisans	46	41,62			
	Lisansüstü	14	42,50			
Farklı İnanç Görevi	Lise/Ön Lisans	21	42,64	3	0,400	0,819
	Lisans	46	40,34			
	Lisansüstü	14	40,71			
Bilgi Erişimi Görevi	Lise/Ön Lisans	21	42,71	3	0,357	0,837
	Lisans	46	40,58			
	Lisansüstü	14	39,82			
Açık-Yanlış İnanç Görevi	Lise/Ön Lisans	21	41,00	3	0,046	0,977
	Lisans	46	41,29			
	Lisansüstü	14	40,04			
İçerik-Yanlış İnanç Görevi	Lise/Ön Lisans	21	43,14	3	0,314	0,855
	Lisans	46	40,25			
	Lisansüstü	14	40,25			

Çizelge 4.15'e göre baba öğrenim durumu değişkeni ile Zihin Kuramı Ölçeği görevlerinin; Farklı İstek, Farklı İnanç, Bilgi Erişimi, Açık-Yanlış İnanç, İçerik-Yanlış İnanç Görevleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ( $p>0,05$ ).

Çizelge 4.16'da anne çalışma durumu değişkeni için ZKÖ Mann-Whitney U Testi bulguları verilmiştir.

**Çizelge 4.16.** Çocukların anne çalışma durumuna göre ZKÖ görevlerinin Mann-Whitney U testi sonuçları.

Ölçek	Grup	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	U	p
Farklı İstek Görevi	Çalışıyor	61	41,84	2552,00	-1,707	559,00	0,088
	Çalışmıyor	20	38,45	769,00			
Farklı İnanç Görevi	Çalışıyor	61	41,85	2553,00	-0,960	558,00	0,337
	Çalışmıyor	20	38,40	768,00			
Bilgi Erişimi Görevi	Çalışıyor	61	40,53	2472,50	-0,464	581,50	0,643
	Çalışmıyor	20	42,43	848,50			
Açık- Yanlış İnanç Görevi	Çalışıyor	61	39,23	2393,00	-1,449	502,00	0,147
	Çalışmıyor	20	46,40	928,00			
İçerik-Yanlış İnanç Görevi	Çalışıyor	61	40,58	2475,50	-0,323	584,50	0,747
	Çalışmıyor	20	42,28	845,50			

Çizelge 4.16'ya göre anne çalışma durumu değişkeni ile Zihin Kuramı Ölçeği görevlerinin; Farklı İstek, Farklı İnanç, Bilgi Erişimi, Açık-Yanlış İnanç, İçerik Yanlış İnanç Görevleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ( $p>0,05$ ).

Çizelge 4.17'de algılanan gelir durumu değişkeni için Mann-Whitney U Testi sonuçları verilmiştir.

**Çizelge 4.17.** Çocukların algılanan gelir durumuna göre ZKÖ görevlerinin Mann-Whitney U testi sonuçları.

Ölçek	Grup	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	U	p
Farklı İstek Görevi	Düşük/Orta	36	42,50	1530,00	-1,569	756,00	0,117
	İyi/Çok İyi	45	39,80	1791,00			
Farklı İnanç Görevi	Düşük/Orta	36	42,00	1512,00	-0,577	774,00	0,564
	İyi/Çok İyi	45	40,20	1809,00			
Bilgi Erişimi Görevi	Düşük/Orta	36	44,00	1584,00	1,591	702,00	0,127
	İyi/Çok İyi	45	38,60	1737,00			
Açık-Yanlış İnanç Görevi	Düşük/Orta	36	43,25	1557,00	0,943	729,00	0,346
	İyi/Çok İyi	45	39,20	1764,00			
İçerik-Yanlış İnanç Görevi	Düşük/Orta	36	42,50	1530,00	-0,593	756,00	0,553
	İyi/Çok İyi	45	39,80	1791,00			

Çizelge 4.17'ye göre algılanan gelir durumu değişkeni ile Zihin Kuramı Ölçeği görevlerinin; Farklı İstek, Farklı İnanç, Bilgi Erişimi, Açık-Yanlış İnanç, İçerik Yanlış İnanç Görevleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ( $p>0,05$ ).

## BÖLÜM 5

### TARTIŞMA

Bu bölümde araştırmanın saldırganlık yönelimiyle zihin kuramı arasındaki ilişki, saldırganlık yöneliminin betimsel verilerle ilişkisi ve zihin kuramıyla betimsel verilerle ilişkisine dair tartışma yer almaktadır.

#### 5.1. SALDIRGANLIK YÖNELİMİ İLE ZİHİN KURAMI BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİYE DAİR TARTIŞMA

Araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının saldırganlık yönelimi ve zihin kuramı puanları arasında herhangi bir ilişki tespit edilmemiştir. Alanyazında bu bulguyu destekleyen farklı çalışmalar mevcuttur. Örneğin; Yiwen vd. (2004), 4-6 yaş çocukların saldırganlık davranışlarıyla zihin kuramı becerileri arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında, saldırganlık ile zihin kuramı arasında anlamlı bir ilişki olmadığını belirtmektedirler. Bunun yanında ilişkisel saldırganlık davranışı sergileyen çocukların zihin kuramı becerilerinin, fiziksel saldırganlık sergileyen çocukların zihin kuramı becerilerinden daha ileride gelişim gösterdiği tespit edilmiştir.

Monks vd., (2005) 4-6 yaş arasındaki çocukların saldırganlıklarıyla zihin kuramı arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırma sonuçlarına göre saldırgan davranış gösteren ve göstermeyen çocukların zihin kuramı becerileri benzer düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Zihin kuramı becerileri yaş ile paralel gelişimini sürdürmektedir (Wellman vd., 2001). Okul öncesi dönemindeki çocukların zihin kuramı becerileri ise henüz gelişime aşamasındadır (Wang vd., 2023). Saldırganlık eğilimi ile zihin kuramı becerilerinin arasında anlamlı farklılık görülmemesinin sebebi de zihin kuramı becerilerinin gelişimini tamamlamaması olarak açıklanabilir. Örneklem grubu 11 yaş ve sonrasını kapsayan saldırganlık eğilimi ile zihin kuramı arasındaki ilişkiyi inceleyen diğer çalışmalar (Ekerim-Akbulut, 2023; Olson vd., 2011; Wang vd., 2023)

da saldırganlık ile zihin kuramı becerileri arasında düşük düzeyde bir ilişki olduğunu göstermektedir. Zihin kuramı becerileri yaklaşık 11 yaşında gelişimini tamamlamasıyla saldırganlık ile zihin kuramı becerileri arasında negatif yönlü bir ilişki oluşmaktadır (Holl vd., 2018). İlgili literatür incelendiğinde zihin kuramı ve saldırganlık arasında düşük düzeyde ilişki tespit edilen çalışmalar mevcuttur. Austin vd. (2017) ilkokula giden çocukların reaktif-proaktif saldırganlık davranışları ve zihin kuramı becerilerini bir yıl süre ile incelemişlerdir. Araştırma bulgularına göre ön test sonuçlarına göre düşük zihin kuramı becerilerine sahip çocukların bir yıl sonra saldırganlık düzeylerinde artış olduğu bildirilmiştir. Wang vd. (2023), 53 çalışmayı derledikleri, örnekleme 2 ile 15 yaş arasında bulunan 11.579 çocuğun saldırganlık davranışları ile zihin kuramı becerileri arasındaki ilişkiyi inceledikleri meta-analiz çalışması yapmışlardır. Araştırmada saldırganlık; fiziksel ve ilişkisel saldırganlık, proaktif ve reaktif saldırganlık, bilişsel ve duygusal saldırganlık, okul öncesi dönem ve okul çağı dönem çocuklarında saldırganlık seviyelerini içermektedir. Bu meta-analiz çalışması sonucunda 2-15 yaş arası çocukların saldırganlık yönelimiyle zihin kuramı becerileri arasında negatif yönlü düşük düzeyde ilişki olduğunu belirtilmektedir.

Zihin kuramı becerileri ile akran etkileşimi de önemli katkı sağlamaktadır (Dunn, 2000; Hughes ve Leekam, 2004). Yüksek düzeyde saldırganlık eğilimi gösteren çocukların sosyal ortamlardan dışlanmakta olmaları (Coie ve Dodge, 1998; Crick ve Grotpeter, 1995), bunun sonucunda da zihin kuramı becerilerini geliştirebileceği bir ortama sahip olmada güçlük çekeceği gerçeğini de unutmamak gereklidir (Renouf vd., 2010). Sosyal ortamlardan menedilen çocuğun sosyal öğrenme kuramına göre zihin kuramı becerilerinin de gelişemeyecek ve zihin kuramı ile saldırganlık davranışları arasında ters orantı oluşacaktır. Rix vd., (2023), okul öncesi çocukların, ilişkisel saldırganlıktan çok fiziksel saldırganlık eğilimi gösterdiğini vurgulamaktadırlar (Rix vd., 2023). Bu bulgulara göre fiziksel saldırganlıktan doğan mağduriyetlerin, ilişkisel saldırganlığa oranla daha kısa süreli olması sebebiyle çocukların olumlu deneyimler kazanmasını engellemeyeceği gibi zihin kuramı becerilerini geliştirmelerinin önünde engel de oluşturmayacağını belirtmektedirler.

Givens (2009) saldırganlık ve zihin kuramı becerilerinin cinsiyet ve yaş ile farklılaşp farklılaşmadığını incelediği araştırmasının analizinin ilk aşamasında, cinsiyet ve fiziksel saldırganlık, cinsiyet ve zihin kuramı arasında anlamlı farklılık olduğunu tespit etmiştir. İkinci aşamada saldırganlık, zihin kuramı ve cinsiyet arasında arabuluculuk analizi yapılmıştır. Ancak herhangi bir değişkenle anlamlı bir şekilde ilişki olmadığı görülmüştür. Bu durumun saldırganlık davranışlarının bireylerin buldukları sosyal ortamlarında risk faktörü olarak görülmemesi ve ortamdaki bireyler tarafından kabul görmek amacıyla davranışların sergilenmesini pekiştirmesinin sebebiyet verdiği düşünülmektedir (Newcomb vd., 1993; Parker ve Asher, 1993; Repacholi vd., 2003). Çocukların zihin kuramı becerilerinin gelişmesiyle saldırganlık düzeylerinde azalma olması beklense (Eisenberg vd., 1996; Feshbach, 1987) de aksi durumlar da mümkündür. Yüksek düzeyde zihin kuramı becerilerine sahip çocukların, karşısındakini fiziksel ya da psikolojik olarak zarar vermek isteyerek proaktif saldırganlık davranışı sergileyebildikleri belirtilmektedir (Crick ve Dodge 1996; Renouf vd., 2010).

## **5.2. SALDIRGANLIK YÖNELİMİYLE BETİMSSEL İSTATİSTİKLERE DAİR TARTIŞMA**

48-60 aylık okul öncesi dönem çocuklarında saldırganlık yönelimi için cinsiyet değişkeni incelendiğinde Başkalarına Yönelik Fiziksel Saldırganlık, Başkalarına Yönelik İlişkisel Saldırganlık ve Nesnelere Yönelik Saldırganlık alt boyutlarında anlamlı farklılık tespit edilmezken Kendine Yönelik Saldırganlık alt boyutunda anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Erkek çocuklarının Kendine Yönelik Saldırganlık puanları kızlarınkinden anlamlı bir şekilde farklı ve büyüktür. Cinsiyet değişkeni ile saldırganlık yönelimi arasında yalnızca kendine yönelik saldırganlık alt boyutunun farklılaşması okul öncesi dönemdeki erkek çocuklarının daha sık fiziksel oyunlara başvurmaları sebebiyle öfke kontrolünü sağlayamadıkları durumlarda öfkelerini kendilerine yansıtmaları ile açıklanabilir. Bazı araştırmacılar cinsiyetlere özgü gelişim kalıplarını belirlemek amacıyla sosyal davranışların incelenmesine yönelik bir yaklaşımın gerekliliğini savunmaktadır (Ostrov ve Godleski, 2010). Bir meta-analiz çalışmasında fiziksel saldırganlığın erkeklerde daha yaygın olduğunu, ilişkisel saldırganlıkta ise cinsiyet farklılıklarının genellikle ergenlik dönemiyle farklılaşmaya



başladığı savunulmaktadır (Card vd., 2008; O'Toole vd., 2017). Buna karşın bir meta-analiz çalışmasında ilişkisel saldırganlığın cinsiyete göre farklılaşmadığını, fiziksel saldırganlıktaysa erkeklerin puanlarının kızlardan daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır (Givens, 2009). Özata (2021), okul öncesi çocukların saldırganlık eğilimlerini incelediği çalışmasında erkek çocukların kız çocuklarına oranla kendine yönelik saldırgan davranış eğilimi gösterdiği tespit edilmiştir. Okul öncesi dönem çocuklarının fiziksel ve ilişkisel saldırganlığı ile ilgili yapılan bazı çalışmalarda erkeklerin fiziksel saldırganlık puanlarının kızların puanından anlamlı farklılaştığını, ilişkisel saldırganlık alt boyutunda anlamlı farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir (Ersan, 2017; İkiz, 2015; Tuzcuoğlu vd., 2020; Uçar, 2017) Okul öncesi dönem çocukların saldırganlık yönelimleri araştıran çalışmaları cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde bazı araştırmalar ise saldırganlık yönelimleri ile cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık tespit etmemiştir (Yıldızbaş, 2019; Yıldızbaş ve Şahin Sak, 2020). Gölge (2022), okul öncesi dönem çocuklarının dijital oyun bağımlılığı eğilimleri ile saldırganlık yönelimlerini incelediği çalışmasında fiziksel saldırganlık ve nesnelere yönelik saldırganlık alt boyutlarında erkeklerin puanları kızların puanlarından anlamlı bir şekilde farklı ve büyük olduğu tespit etmiştir.

48-60 aylık okul öncesi dönem çocuklarında saldırganlık yönelimi için yaş değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Yapılan araştırmaya katılan okul öncesi çocuklarının okul öncesi kuruma gidiyor olması, sınıf kurallarına uyma, değerler eğitimi, kişiler arası ilişkilerinde arkadaş edinme ve akranları ile iletişim yöntemleri geliştirmede önemli düzeyde etki ediyor olması ile açıklanabilir. Literatürdeki araştırmalarda da bulgumuzu destekleyen araştırmalar mevcuttur. Okul öncesi dönem çocuklarının fiziksel ve ilişkisel saldırganlık düzeylerinin incelendiği çalışmalarda çocukların fiziksel ve ilişkisel saldırganlık puanlarıyla yaş değişkeninin arasında anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir (Alisinanoğlu ve Kesicioğlu, 2010; Gölge, 2022; İkiz ve Öztürk Samur, 2016; Tuzcuoğlu vd., 2020; Yıldızbaş, 2019). Okul öncesi ve orta çocukluk döneminde benzer veriler elde edilmiştir. Ortalama sekiz yaşındaki çocuklarla yapılan bir araştırmada, saldırganlık yönelimlerinin yaşa göre farklılaşmadığı bulgusu desteklenmektedir (Holl vd., 2018).

48-60 aylık okul öncesi dönem çocuklarında saldırganlık yönelimi ile kardeş sayısı değişkeni bulguları incelendiğinde anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Tek çocuk olanların Başkalarına Yönelik Fiziksel Saldırganlık alt boyutu puanı ortalaması, iki kardeş olanların Başkalarına Yönelik Fiziksel saldırganlık alt boyutu puanı ortalamasından anlamlı bir şekilde farklı ve büyüktür. Kardeş sahibi olmayan çocukların saldırganlık puanlarının kardeşi olan çocuklardan anlamlı farklılık göstermesi, kardeşe sahip çocukların; kardeş ilişkileri ile paylaşma, ortak oyun kurma ve iş birliği kurabilme becerilerini evde öğreniyor olmasına karşın ailenin tek çocuğu olan çocuklarda bunları öğrenecekleri ilk ortamın okul öncesi kurumları olması, sahip oldukları ebeveynlerin izin verici tutumları ile açıklanabilir. Gültekin (2006), kardeşi olmayan çocukların kardeşinin doğum sürecinde ebeveynleri tarafından artık eskisi kadar sevilmeceğini, ebeveynleri tarafından terk edildikleri gibi düşüncelere sahip olabileceklerini ve bununla birlikte değersizlik hissine kapılabileceklerini belirtmektedir. Bu gibi durumlarda kardeş sahibi olmak büyük kardeş için yıkıcı bir etki yaratabilmekte ve bunun sonucunda kardeş kıskançlıkları da saldırganlığı beraberinde getirebileceği söylenebilir (Gültekin, 2006). Kaya (2020) ise fiziksel saldırganlıkta kardeş değişkeninin etkili olmadığını, buna karşın ilişkisel saldırganlıkla anlamlı farklılık olduğunu belirtmektedir.

48-60 aylık okul öncesi dönem çocuklarında saldırganlık yönelimi ile doğum sırası değişkeni arasındaki ilişki incelendiğinde başkalarına yönelik fiziksel saldırganlık puanı ortalamaları anlamlı farklılık göstermektedir. Doğum sırasına göre ilk çocukların başkalarına yönelik fiziksel saldırganlık puanı ortalamaları ikinci çocukların başkalarına yönelik saldırganlık puanı ortalamalarından anlamlı bir şekilde farklı ve büyüktür. Bunun sebebi ilk çocukların kardeş kıskançlığı yaşama ihtimallerinin yüksekliği ve ailelerin ilk çocuklarına yönelik daha otoriter tutum sergilemeleri olarak açıklanabilir. İkiz ve Öztürk Samur (2016), okul öncesi dönem çocuklarının fiziksel ve ilişkisel saldırgan davranışları ile ebeveyn tutumları arasındaki ilişkisini inceledikleri çalışma sonucunda anne ve babanın otoriter tutumuyla ilişkisel ve fiziksel saldırganlık arasında pozitif yönlü ilişki olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde Shaheen (2015), demokratik ebeveyn tutumu ile çocukların saldırganlık davranışları arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu belirtilmektedir. Olumsuz ebeveyn

tutumları ile çocukların saldırganlık davranışları arasında pozitif yönlü ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmamızda anne ve baba öğrenim durumu değişkenleri ile saldırganlık yönelimi ilişkisi incelendiğinde hiçbir alt boyutta anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Literatürde okul öncesi dönem çocuklarının saldırganlık yönelimleri ile anne baba öğrenim durumu değişkeni açısından anlamlı farklılık tespit etmeyen çalışmalar bulgularımızı destekler niteliktedir (Alisinanoğlu ve Kesicioğlu, 2010; Suna Şaka, 2022; Uysal ve Dinçer, 2013). Yaşadığımız çağ gereği ebeveynler internette araştırarak ya da eğitimlere katılarak çocuklarında desteklemesi gereken becerileri öğrenmeye olan imkanlar daha erişilebilir olduğu söylenebilir. Bu durum sebebiyle anne-baba eğitim durumunun çocuklarına verdikleri eğitimlerde farklılaşmadığı şeklinde açıklanabilir.

Araştırmamızın bulguları anne çalışma durumu değişkeni ile saldırganlık yönelimi arasında anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bulgularımızı destekler nitelikte Gölge (2022), okul öncesi dönem çocuklarının dijital oyun bağımlılık eğilimi ve oyun türlerine göre saldırganlık yönelimlerini incelediği çalışmasında anne çalışma durumunun saldırganlık yönelimi arasında anlamlı bir farklılık tespit etmemiştir. Bunun sebebi çalışma grubunu oluşturan çocukların hali hazırda tam gün eğitim veren okul öncesi kuruma devam ediyor olması sebebiyle annesi çalışan ve çalışmayan çocukların ebeveynleri ile benzer süre ve kalitede zaman geçiriyor olmaları sebebiyle açıklanabilir.

Araştırmamızda saldırganlık yönelimi ile ailenin algılanan gelir durumu değişkeni bulguları incelendiğinde gelir durumu iyi/çok iyi olanların başkalarına yönelik fiziksel saldırganlık, başkalarına yönelik ilişkisel saldırganlık ve kendine yönelik saldırganlık alt boyutu puanı ortalamaları, geliri düşük/orta olanların fiziksel saldırganlık alt boyutu puanı ortalamalarından anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Yapılan araştırmanın örneklemini oluşturan çocukların özel anaokulu/kreşe devam ediyor olması sebebiyle esasında ailelerin alım güçlerinin benzer düzeyde olmasının yanı sıra aslında ailelerin gelir durumlarıyla ilgili algılarının farklılığından kaynaklanması olarak açıklanabilir.

### 5.3. ZİHİN KURAMI BECERİLERİYLE BETİMSSEL İSTATİSTİKLERE DAİR TARTIŞMA

Zihin kuramıyla cinsiyet değişkeni arasındaki ilişkiyi incelemek için yapılan analizlerde tüm görev puanlarında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Literatürde okul öncesi dönem çocuklarının zihin kuramı becerilerini farklı değişkenler açısından inceleyen bazı çalışmalar; zihin kuramı becerilerinin cinsiyet değişkeni açısından farklılaştığını (Özbek, 2021) gösterirken bazı çalışmalar ise bulgularımızı destekler nitelikte anlamlı farklılık göstermediğini (Akkaya, 2018; Arıkan 2020; Gürleyik, 2018; Güven, Ayvaz ve Göktaş, 2019; Taymaz Sarı, 2011) tespit etmişlerdir. Araştırmamızda anlamlı farklılık bulunmamasının sebebi olarak cinsiyet değişkeninin çocukların buldukları gelişim dönemi içerisinde normal gelişim göstermeleri, bu farklılığın tespit edilebilmesi için yeterli gelişim dönemi içerisinde olmamaları ve cinsiyetin zihin kuramı ölçeği görevlerinden geçmeleri açısından herhangi bir avantaj ve yahut dezavantaj sağlamadığı yönünde açıklama yapılabilir.

İlgili literatür incelendiğinde zihin kuramı becerilerinin yaş ile paralel gelişim kaydettiği bilinmektedir. 4 yaşındaki çocukların diğer bireylerin zihinsel süreçlerine atıfta bulunarak kanılar ve isteklerle ilgili fikirler yürütmeye başlamakta, 5 yaşında görünüm-gerçeklik testlerinden geçmekte ve birinci düzey zihin kuramı becerilerini kazanmaktadırlar (Astington ve Dack, 2009; Flavell vd., 1983; Perner ve Lang, 1999; Wellman, 2014). Zihin kuramıyla yaş değişkeni arasında ilişkiyi incelemek için yapılan analizlerde, içerik yanlış inanç görevinde 5 yaşındaki çocukların puan ortalamalarının 4 yaşındakilerin puan ortalamalarından anlamlı bir şekilde farklı ve büyük olduğu tespit edilmiştir. Bulgulara göre yaşın büyümesiyle zihin kuramı becerilerinin gelişiminin paralel yönde artış gösterdiği söylenebilir. Zihin kuramı becerilerinin ediniminde en önemli faktörlerden birinin yaş olduğu ifade edilebilir (Gözün Kahraman ve Belgin Aksoy, 2019; H. M. Wellman ve Liu, 2004).

Zihin kuramı ile kardeş sayısı değişkeni arasında ilişkiyi incelemek için yapılan analizlerde, tüm görev puanları incelendiğinde kardeş sayısı değişkeni istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermediği görülmektedir. Yapılan araştırmalarda bulgularımızı destekleyen ve desteklemeyen bulgular mevcuttur. Ersoy (2023), 4-6 yaş

çocuklarının zihin kuramı becerilerinin gelişimini çeşitli değişkenler açısından incelediği çalışmada bulgularımızı destekler nitelikte kardeş sayısının zihin kuramı becerileri üzerinde anlamlı bir farklılık göstermediğini tespit etmiştir. Çocuğun ilk sosyal ortamı olan ailesi ile ilişkileri çocuğun sosyal-duygusal gelişimini oldukça etkilediğini bilmekteyiz. Çocuğun içinde büyüdüğü aile ortamının, ortamın uyaran açısından zenginliğinin, kardeş ilişkilerinin çocuğun çevresiyle iletişim kurabilmesi için çok önemlidir. Bunun yanında çocukların okul öncesi kurumlarına devam ediyor olması tek çocuk olanların da akranlarıyla girdiği etkileşimler ve onları taklit ederek becerileri edindiği bilinmektedir. Çalışmada yer alan çocukların hali hazırda okul öncesi kuruma devam ediyor olması sebebiyle çocukların akran etkileşimlerinin düzenlenmesini sağlamasıyla çocukların zihin kuramı becerilerini gelişim düzeyinde seyretmesine katkısı olduğu düşünülmektedir. Bu sebeple akran etkileşimini okul öncesi kurumlarda sağlayan çocuklar için kardeş sayısının zihin kuramı becerilerinin ediniminde önemli bir faktör olmadığı söylenebilir.

Zihin kuramı ile çocuğun doğum sırası değişkeni arasındaki ilişkiyi incelemek için yapılan analizlerde, ölçeği oluşturan 5 görev puan ortalamaları incelendiğinde doğum sırası değişkeni istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermediği görülmektedir. Okul öncesi dönem çocuklarının zihin kuramı becerilerini çeşitli değişkenler açısından inceleyen çalışmaların bazılarında bulgularımızı destekler nitelikte zihin kuramı becerileri ile çocuğun doğum sırası değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit etmeyen araştırmalar mevcuttur (Ersoy, 2023; Gürleyik, 2018). Bu bilgilerin ışığında çocuğun doğum sırasının zihin kuramı becerilerinin ediniminde herhangi bir avantaj ya da dezavantajı olduğu söylenemez. Bunun sebebinin okul öncesi kuruma devam eden çocukların okul öncesi kurumlarında gerekli eğitimleri almaları ve ebeveynlerin hassasiyetlerinin benzer seviyede olması şeklinde açıklanabilir.

Zihin kuramı becerileri ile çocuğun anne ve baba öğrenim durumu değişkeni arasındaki ilişkiyi incelemek için yapılan analizlerde zihin kuramı ölçeğinin 5 görev puan ortalamalarıyla anne ve baba öğrenim durumu değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir. İlgili literatür incelendiğinde bulgularımızla benzer ve farklı istatistiklere sahip araştırmalar mevcuttur. Özbek (2021), okul öncesi

dönem çocukların öz düzenleme ve zihin kuramı becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada bulgularımızı destekler nitelikte, anne öğrenim durumu değişkeni ile zihin kuramı puanı ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki olmadığını tespit etmiştir. Gürleyik (2018), araştırmasında zihin kuramı becerileri ile anne öğrenim durumu değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığını belirtmektedir. Gürleyik (2018), baba öğrenim durumunun çocukların zihin kuramı becerilerinin edinimi üzerinde anlamlı bir farklılık göstermediğini belirtmektedir. Mevcut araştırmamızın çalışma grubunu oluşturan çocukların annelerinin eğitim düzeylerinin %72,8'inin (Ön lisans %25,9; Lisans %38,3 ve Lisansüstü %8,6) en az ön lisans mezunu olması eğitim düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir. Bu durumun zihin kuramı ile anne öğrenim durumu değişkeninin anlamlı bir farklılık göstermemesine neden olabileceği düşünülmektedir. Çalışma grubunu oluşturan çocukların baba öğrenim durumu lise olanlar örneklem grubunun %3,7'sini, babası ön lisans mezunu olanlar %22'sini, babası lisans mezunu olanlar %56,8'ini ve babası lisansüstü mezunu olanlar ise %17,3'ünü oluşturmaktadır. Bunun yanında ilk ve ortaöğretim mezunu olan baba örneklem grubumuzda bulunmamaktadır. Babalarıyla kaliteli zaman geçiren, eğitim içi ve dışı faaliyetlere babası ile katılan çocukların gelişim alanlarının ilerlemesinde önemli düzeyde etkili olduğu bilinmektedir (Özyürek vd., 2018). Öğrenim durumu yüksek olan ebeveynlerin çocuklarıyla zaman geçirme ve geçirilen zamanın kalitesini artırma amacıyla daha çok çaba sarf etmeleri beklenen bir sonuç olarak görülebilir. Bunun yanında örneklem grubumuzun %96'sının en az ön lisans eğitimine sahip olması ve bu babaların baba-çocuk etkileşim düzeylerinin benzer olması analizlerimizde çıkan sonucu açıklayabilir.

Zihin kuramı becerileri ile çocuğun anne çalışma durumu değişkeni arasındaki ilişkiyi incelemek için yapılan analizlerde zihin kuramı ölçeğinin 5 görev puan ortalamaları incelendiğinde anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. İlgili literatür incelendiğinde araştırmamızı destekleyen ve desteklemeyen çalışmalar bulunmaktadır. Arıkan (2020), araştırmasında anneleri çalışmayan çocukların zihin kuramı puan ortalamalarının, annesi çalışan çocukların zihin kuramı puanı ortalamalarından yüksek olduğunu tespit etmiş ve bu durumu annesi çalışan çocukların kardeş sayılarının az olması ve annesi çalışmayan çocukların kardeş sayılarının daha çok olması sebebiyle açıklamaktadır. Buna karşın Gürleyik (2018), anne çalışma durumuyla zihin kuramı

becerileri arasında anlamlı bir farklılık göstermediğini belirtmektedir. Mevcut araştırmamızın çalışma grubunu oluşturan çocukların %75,3'ünün annelerinin çalıştığı görülürken, anneleri çalışmayan çocuklar örneklemin %24,7'sini oluşturmaktadır. Örneklem grubunun büyük çoğunluğunu çalışan annelerin çocukları oluşturması veya çalışan ve çalışmayan annelerin çocuklarıyla benzer iletişim yöntemleri ve kaliteli zaman geçirme sıklığını benimsemiş olma durumları araştırmamızın bulgularını açıklayabilir.

Zihin kuramı becerileri ile algılanan gelir durumu değişkeni arasındaki ilişkiyi incelemek için yapılan analizlerde zihin kuramı ölçeğinin 5 görev puan ortalamaları incelendiğinde anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. İlgili literatür incelendiğinde araştırmaların yapıldığı konular da göz önünde bulundurularak farklı sonuçlar elde edildiği görülmektedir. Gürleyik (2018), Karabük ili Safranbolu ilçesinde bulunan Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmi anaokullarında okul öncesi dönem çocuklarının zihin kuramı becerilerini incelediği çalışmasında aile gelir durumunun Farklı İnanç ve Açık Yanlış İnanç puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit etmiştir. Bu durumun mevcut araştırmamızın Karabük ili Merkez ilçesine bağlı Millî Eğitim Bakanlığına bağlı özel anaokullarında yürütülmüş olması ve gelir durumunun belli bir düzeyin üzerinde olması ve algılanan gelir durumunun aileden aileye değişiklik göstermesiyle alakalı olabileceği söylenebilir. Bulgularımızı destekler nitelikte Kontaş (2015) ve Arıkan (2020), zihin kuramı becerileri puanları ile ailenin gelir durumu değişkeni arasında anlamlı bir farklılık tespit etmemiştir.

## BÖLÜM 6

### SONUÇ VE ÖNERİLER

#### 6.1. SONUÇ

Bu araştırma, Türkiye’de yapılmış okul öncesi dönem çocuklarının saldırganlık yönelimleriyle zihin kuramı becerileri arasındaki ilişkinin özel olarak incelenmesine dair yapılan az sayıda çalışmadan biri olma özelliği taşımaktadır. Araştırmaya 48-60 aylık 81 çocuk dahil edilmiştir. Araştırmada saldırganlık yönelimini ölçmek için “36-72 Aylık Çocuklara Yönelik Saldırganlık Yönelim Ölçeği”, zihin kuramı becerilerini ölçmek için “Zihin Kuramı Ölçeği” kullanılmıştır. Zihin kuramı becerileri araştırmacının her çocuk için bire bir uyguladığı ölçekten elde edilen verilerle, saldırganlık yönelimi ve sosyo-demografik veriler ise veli bildirimleri ile edilmiştir. Zihin kuramı becerileri ve saldırganlık yönelimleri farklı demografik değişkenlere göre incelenmiş olup, zihin kuramı ve saldırganlık yönelimi arasında ilişki olup olmadığı araştırılmıştır. Yapılan analizler sonucu:

- Okul öncesi dönem çocuklarının saldırganlık yönelimleriyle zihin kuramı becerileri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür.
- Okul öncesi dönem çocuklarının saldırganlık yönelimiyle betimsel istatistikler arasındaki ilişki incelendiğinde; çocukların saldırganlık yönelimleriyle cinsiyet, kardeş sayısı, doğum sırası, aile yapısı ve gelir durumu anlamlı farklılık göstermektedir. Buna karşın çocukların saldırganlık yönelimleriyle yaş, anne yaşı, baba yaşı, anne öğrenim durumu, baba öğrenim durumu ve anne çalışma durumu anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.
- Okul öncesi dönem çocuklarının zihin kuramı becerileriyle betimsel istatistikler arasındaki ilişki incelendiğinde cinsiyet, kardeş sayısı, doğum sırası, anne ve baba öğrenim durumu, anne çalışma durumu ve gelir durumu



değişkenleri anlamlı farklılık olmadığı görülürken yaş değişkeninde anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.

## **6.2. ÖNERİLER**

Yapılan araştırma bulguları ve sonuca göre araştırmacılara, eğitimcilere ve ailelere yönelik öneriler aşağıda sunulmuştur.

### **6.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler**

Yapılan araştırmanın örnekleme araştırmacının erişiminin kolay olmasını sağlamak amacıyla belirli bir çevrede yürütülmüş olması sebebiyle sınırlılığa sahiptir. İleride yapılacak araştırmaların daha büyük örnekleme sahip olabilmesi adına farklı illerde ve bölgelerde yürütülmesi ile farklı sosyo-ekonomik düzeyde ailelere ve çocuklara erişerek sonuçların değişebilmesi sağlanabilir.

Araştırmamızda saldırganlık yönelimi ile zihin kuramı becerileri arasında ilişki çıkmamıştır. Ancak orta ve son çocukluk dönemlerindeki çocukların saldırganlık yönelimleri ve zihin kuramı becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyecek bir araştırma yapılması alan açısından önemli olabilir.

Saldırganlık davranışları ile zihin kuramı becerileri arasındaki ilişkiyi daha derinlemesine inceleyebilmek adına boylamsal bir araştırma yapılabilir. Bu araştırma içerisinde saldırganlık yönelimi yüksek çocuklar ve düşük çocuklar ile zihin kuramı eğitimi üzerinde çalışılarak farklılık olup olmayacağı üzerine çalışılması sayesinde zihin kuramı ile saldırganlık yönelimi arasındaki ilişkinin değişiminin gözlemlenmesi alana oldukça büyük bir katkı sağlayabilir.

Saldırganlık yönelimi yüksek çocuklara zihin kuramı becerilerini destekleyici müdahale planlarının uygulandığı deneysel çalışmalar yapılabilir.

Saldırganlık yönelimi verilerinin öğretmen bildirim yoluyla alınması daha objektif sonuçlar alabilmeyi sağlayabilir. Ebeveynlerden toplanan verilerin sağlanmasını

yapabilmek adına veli bildirim ölçeği ve öğretmen bildirim ölçeği şeklinde de araştırmanın veri toplaması kısmı değiştirilebilir.

### **6.2.2. Eğitimcilere Yönelik Öneriler**

Araştırmaya veri toplamak amacıyla görüşmeye gidilen çoğu okulda öğretmenlerin zihin kuramı becerileri hakkında görüşleri oldukça sınırlı olduğu görölmüştür. Zihin kuramı becerilerini nasıl destekleyebileceklerinden emin olmadıklarını dile getirmişlerdir. Okul öncesi öğretmenlerini zihin kuramı becerileri hakkında bilgilendirilmeleri ve eğitimle nasıl destekleyebileceklerini öğrenebilmeleri adına meslek içi eğitim verilmesi bu konudaki eksikliği kapatabilir.

Eğitimcilerin çocukların diğerlerini anlamaya yönelik çeşitli etkinliklere yer vermeleri önemlidir. Özellikle sosyal-duygusal gelişimi destekleyici hikayeler ve drama etkinlikleri zihin kuramı becerinin desteklenmesinde etkili olabilir.

### **6.2.3. Ailelere Yönelik Öneriler**

Ailelerin, çocuklarının davranışlarına yönelik objektif gözlemler yapabilmesi çocukların olumsuz davranışlarının erken fark edilebilmesini sağlayabilir. Bunun yanında erken fark edilmesi, saldırganlık davranışına yönelik müdahalelerin etkinliğini artırabilir.

Ebeveynlerin çocukların diğerlerini anlamaya yönelik konuşmalar yapmaları zihin kuramını desteklemede çok önemlidir. Günlük sohbetlerinde zihin kuramını içeren fiillerin kullanıldığı sohbetler yapılması etkili olabilir. Bu konuda ailelerin farkındalığını artıracak bilgilendirici eğitimlere katılım sağlanması, çocuklarını desteklemede yarar yağlayabilir.

## KAYNAKLAR

- Adams, J. L. “Preschool Aggression within the social context: a study of families”, Doktora Tezi, *Florida State University College of Education*, (2008).
- Alber-Morgan, S. R., Heward, W. L., ve Konrad, M., “Exceptional children: an introduction to special education”, *Pearson Education/Merrill/Prentice Hall*. (2016).
- Alleyne E., Parfitt, C., “Factors that distinguish aggression toward animals from other antisocial behaviors: Evidence from a community sample” *Aggressive Behaviour*, 44: 481–490, (2018). <https://doi.org/10.1002/ab.21768>
- Alisinanoğlu, F., ve Kesicioğlu, O. S., “Okul öncesi dönem çocuklarının davranış sorunlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (giresun ili örneği)” *Kuramsal Eğitimbilim*, 3 (1): 93–110 (2010). [www.keg.aku.edu.tr](http://www.keg.aku.edu.tr).
- Alink, L. R., Mesman, J., Van Zeijl, J., Stolk, M. N., Juffer, F., Koot, H. M., Bakermans-Kranenburg, M. J., ve Van IJzendoorn, M. H., “The early childhood aggression curve: development of physical aggression in 10-to 50-month-old children”, *Child Development*, 77 (4): 954–966 (2006).
- Altıntaş, M., “Çocuklar için zihin kuramı test bataryası’nın 4-5 yaş türk çocuklarına uyarlanması, geçerlik güvenilirlik çalışması” Yüksek Lisans Tezi, *Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, İstanbul, (2014).
- Aizpitarte, A., Atherton, O. E., Zheng, L. R., Alonso-Arbiol, I., ve Robins, R. W., “Developmental precursors of relational aggression from late childhood through adolescence”, *Child Development*, 90 (1), 117–12 (2019).
- Andreou, E. “Bully/victim problems and their association with machiavellianism and self-efficacy in Greek primary school children”. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 297-309, (2004). doi:10.1348/000709904773839897
- Anil, K. S., “Dynamic strain ageing of various of steels”, *Metallurgical Transactions A*, 13 (A): 1793-1798 (1982).
- Arıkan, Z., “5-6 Yaş çocuklarının zihin kuramı becerileri ve problem davranışlarının incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*. Ankara, (2020).
- Aronson, E., Wilson, T. D., ve Akert, R. B., “Social psychology (sixth edition)”, *Pearson Education International*, (2007).

Ascione, F. R., “Children who are cruel to animals: A review of research and implications for developmental psychopathology” *Anthrozoos*, 6: 226–247, (1993). <https://doi.org/10.2752/089279393787002105>

Astington, J. W., “The Child’s Discovery of the Mind”, A. Karmiloff-Smith ve. B. Michaelcole. *Harvard University Press*, (1993).

Astington, J., ve Dack, L., “Theory of mind”. In J. Benson ve M. Haith, Social and Emotional Development in Infancy and Early Childhood *Academic Press*, 495–507 (2009).

Astington, J. W. ve Jenkins, J. M., “A longitudinal study of the relation between language and theory-of-mind development” *Developmental Psychology*, 35 (5): 1311–1320 (1999).

Austin, G., Bondü, R., ve Elsner, B., “Longitudinal relations between children’s cognitive and affective theory of mind with reactive and proactive aggression” *Aggressive Behavior*, 43 (5): 440–449 (2017). <https://doi.org/10.1002/ab.21702>

Avitsur, R., ve Yirmiya, R., “The immunobiology of sexual behavior: Gender differences in the suppression of sexual activity during illness” *Pharmacology, Biochemistry and Behavior*, 64 (4): 787–796 (1999).

Ayyıldız, T., “6 yaş (60-72 ay) çocuklarda sosyal beceri geliştirerek şiddeti önleme programının etkisi”, Doktora Tezi, *Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü*, (2011).

Baker, E. R., Jensen, C. J., Moeyaert, M., ve Bordoff, S., “Socioeconomic status and early childhood aggression: moderation by theory of mind for relational, but not physical, aggression”, *Early Child Development and Care*, 190 (8): 1187–1201 (2020). <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1524379>

Baker, E.R., Jensen, C.J., Moeyaert, M. Bordoff, S., “Socioeconomic status and early childhood aggression: Moderation by theory of mind for relational, but not physical, aggression” *Early Child Dev. Care*, 190: 1187–1201, (2020).

Baker, L.A., Raine, A., Liu, J., Jacobson, K.C., “Differential genetic and environmental influences on reactive and proactive aggression in children” *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36: 1265–1278, (2008).

Bakırcıoğlu, R., “Çocuk ve ergende ruh sağlığı, *Anı Yayıncılık*, (2020).

Bales, S. N., Cameron, J., Duncan, G., Greenough, W., Knudsen, E., Philips, D. Ve Rolnick, A. J., “Children’s emotional development is built into the architecture of their brains”, *National Scientific Council on the Developing Child*, Working Paper 2, 1-10 (2004).

Bandura, A., “Aggression: a social learning analysis”, *Prentice Hall*, 139-141 (1973).

Bandura, A., “Social learning theory of aggression”, *Journal of Communication*, 28 (3): 12–29 (1978).

Barker, E. D., Tremblay, R. E., Nagin, D. S., Vitaro, F., ve Lacourse, E. “Development of male proactive and reactive physical aggression during adolescence”, *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 47 (8): 783–790, (2006). <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2005.01585.x>

Baron-Cohen, S. “Theory of mind and autism: A review”, *International review of research in mental retardation*, 23: 169-184, (2000).

Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., ve Frith, U. “Does the autistic child have a “theory of mind””, *Cognition*, 21 (1): 37–46 (1985). [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(85\)90022-8](https://doi.org/10.1016/0010-0277(85)90022-8)

Bartsch, K., ve Wellman, H. M., “Children talk about the mind” *Oxford University Press*, 144-331 (1995).

Batson, C.D., Fultz, J., ve Schoenrade, P.A., “Adults’ emotional reactions to the distress of others”, N.Eisenberg ve J. Strayer , *Empathy and its development* Cambridge: *Cambridge University Press*, 163–185. (1987).

Brüne, M., ““Theory of mind” in schizophrenia: a review of the literature” *Schizophrenia Bulletin*, 31 (1): 21-42, (2005).

Berkowitz, L., “Frustration-aggression hypothesis; examination and reformulation. *Psychological Bulletin*, 106 (1): 59–73 (1989).

Blair, J., Sellars, C., Strickland, I., Clark, F., Williams, A., Smith, M., ve Jones, L. “Theory of mind in the psychopath” *Journal of Forensic Psychiatry*, 7 (1): 15-25, (1996).

Blair, R.J.R., ve Cipolotti, L., “Impaired social response reversal: A case of “acquired sociopathy.”” *Brain*, 123: 1122–1141, (2000).

Blair, R.J.R., “Neuro-cognitive models of aggression, the antisocial personality disorders and psychopathy”, *Journal of Neurology, Neurosurgery & Psychiatry*, 71: 1–4. (2001).

Blair, R.J.R., “Did cain fail to represent the thoughts of abel before he killed him? The relationship between theory of mind and aggression”, B. Repacholi ve V. Slaughter, *Individual Differences in Theory of Mind* New York, *Psychology Press*, 143-170, (2003).

Bora, E., “Şizofreni spektrum bozukluklarında zihin kuramı” *Türk Psikiyatri Dergisi*, 20 (3): 269-281, (2009).

Bowie, B. H., “Relational aggression, gender, and the developmental process”, *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 20 (2): 107–115 (2007). <https://doi.org/10.1111/j.1744-6171.2007.00092.x>

Bowler, D. M. ““Theory of mind” in Asperger's syndrome”, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 33 (5): 877-893, (1992).

Brendgen, M., Boivin, M., Vitaro, F., Bukowski, W. M., Dionne, G., Tremblay, R. E., ve Pérusse, D., “Linkages between children’s and their friends’ social and physical aggression: evidence for a gene-environment interaction?” *Child Development*, 79 (1): 13–29 (2008). <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01108.x>

Bretherton, I., Fritz, J., Zahn-Waxler, C. Ve Ridgeway, D., “Learning to talk about emotions: A functionalist perspective”, *Child Development*, 57: 529-548, (1986).

Breuer, J., ve Elson, M., “Frustration–aggression theory”, *Handbook of Violence and Aggression*, **Wiley Blackwell**, 1–12 (2017).

Brooks, R., ve Meltzoff, A. N., “The importance of eyes: how infants interpret adult looking behavior” *Developmental Psychology*, 38 (6): 958–966 (2002).

Burton, L. A., Hafetz, J., ve Henninger, D., “Gender differences in relational and physical aggression” *Social Behavior and Personality*, 35 (1): 41–50 (2007). <https://doi.org/10.2224/sbp.2007.35.1.41>

Canpolat, B., “36-72 aylık çocuklara sahip ebeveynlerin çocuğuyla iletişiminin, çocukların saldırganlığa yönelimine etkisinin incelenmesi”, *Yüksel Lisans Tezi, İstanbul Okan Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü*, (2019).}•

Capage, L., ve Watson, A. C., “Individual differences in theory of mind, aggressive behavior, and social skills in young children” *Early Education and Development*, 12 (4): 613–628 (2001). [https://doi.org/10.1207/s15566935eed1204\\_7](https://doi.org/10.1207/s15566935eed1204_7)

Card, N.A., Stucky, B.D., Sawalani, G.M., ve Little, T.D., “Direct and indirect aggression during childhood and adolescence: A meta-analytic review of gender differences, intercorrelations, and relations to maladjustment”, *Child Development*, 79 (5): 1185-1229 (2008).

Carlson, S. M., Koenig, M. A., ve Harms, M. B., “Theory of mind” *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*, 4 (4): 391–402 (2013). <https://doi.org/10.1002/wcs.1232>

Carlson, S. M., ve Moses, L. J., “Individual differences in inhibitory control and children’s theory of mind”, *Child Development*, 72 (4): 1032–1053 (2001). <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00333>

Carlson, S. M., Mandell, D. J., ve Williams, L., “Executive function and theory of mind: stability and prediction from ages 2 to 3”, *Developmental Psychology*, 40 (6): 1105–1122, (2004).

Charman, T., Ruffman, T., ve Clements, W., “Is there a gender difference in false belief development?” *Social Development*, 11 (1): 1–10. (2002). <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00183>

Coie, J. D., ve Dodge, K. A., “Aggression and antisocial behavior”. W. Damon ve N. Eisenberg, *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (5th edition), 3, **Wiley**, 779–862 (1998).

Connor, D. F., Newcorn, J. H., Saylor, K. E., Amann, B. H., Scahill, L., Robb, A. S., Jensen, P. S., Vitiello, B., Findling, R. L., ve Buitelaar, J. K., “Maladaptive aggression: with a focus on impulsive aggression in children and adolescents” *Journal of Child and Adolescent Psychopharmacology*, 29 (8): 576–591 (2019). <https://doi.org/10.1089/cap.2019.0039>

Connor, D.F., Steingard, R.J., Anderson, J.J., Melloni, R.H., “Gender differences in reactive and proactive aggression”, *Child Psychiatry and Human Development*. 33: 279–294, (2003).

Côté, S., Vaillancourt, T., LeBlanc, J. C., Nagin, D. S., ve Tremblay, R. E., “The development of physical aggression from toddlerhood to pre-adolescence: a nation wide longitudinal study of canadian children” *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34 (1): 71–85 (2006). <https://doi.org/10.1007/s10802-005-9001-z>

Caravita, S. C. S., Di Blasio, P., ve Salmivalli, C., “Early adolescents’ participation in bullying: Is ToM involved?” *Journal of Early Adolescence*, 30 (1): 138–170, (2010).

Crick, N. R., ve Dodge, K. A., “A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children’s social adjustment”. *Psychological Bulletin*, 115 (1): 74–101 (1994). <https://doi.org/10.1037/0033-2909.115.1.74>

Crick, N. R., ve Dodge, K. A., “Social information-processing mechanisms in reactive and proactive aggression”, *Child Development*, 67 (3): 993–1002 (1996).

Crick, N. R., ve Grotpeter, J. K., “Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment”. *Child Development*, 66 (3): 710–722 (1995a).

Crick, N. R., ve Grotpeter, J. K. “Social-psychological adjustment”, *Child Development*, 66 (3): 710–722 (1995b).

Crick, N. R., Ostrov, J. M., ve Kawabata, Y., “Relational aggression and gender : an overview”, *The Cambridge handbook of violent behavior and aggression*, **Cambridge University Press** 245–259 (2018). <https://doi.org/https://doi.org/10.1017/CBO9780511816840.012>

Cruz, J., ve Gordon, R. M., “Simulation theory”, *Encyclopedia of Cognitive Science*, **Nature Publishing Group**, 9–44 (2004).

Cummings, E. M., Hollenbeck, B., Ianotti, R., RadkeYarrow, M., ve Zahn-Waxler, C., “Early organization of altruism and aggression: Developmental patterns and individual

differences” Altruism and aggression, *Cambridge, UK: Cambridge University Press*, 165–188, (1986).

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

Çelik, H., ve Kocabıyık, O. O., “Genç yetişkinlerin saldırganlık ifade biçimlerinin cinsiyet ve bilişsel duygu düzenleme tarzları bağlamında incelenmesi”, *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (1): 139-155 (2014).

Davidson, R.J., Putnam, K.M., ve Larson, C. L., “Dysfunction in the neural circuitry of emotion regulation—A possible prelude to violence”, *Science*, 289 (5479): 591–594, (2000).

Day, D. M., Bream, L. A., ve Pal, A., “Proactive and reactive aggression: an analysis of subtypes based on teacher perceptions”, *Journal of Clinical Child Psychology*, 21 (3): 210–217 (1992). [https://doi.org/10.1207/s15374424jccp2103\\_2](https://doi.org/10.1207/s15374424jccp2103_2)

Denham, S. A., “Social cognition, prosocial behavior, and emotion in preschoolers: Contextual validation” *Child Development*, 57: 194–201, (1986).

Denson, T. F., DeWall, C. N., ve Finkel, E. J., “Self-control and aggression”, *Current Directions in Psychological Science*, 21 (1): 20–25 (2012). <https://doi.org/10.1177/0963721411429451>

Deptula, D. P., ve Cohen, R., “Aggressive, rejected, and delinquent children and adolescents: a comparison of their friendships”, *Aggression and Violent Behavior*, 9 (1): 75–104 (2004).

Derman, M. T., ve Başal, H. A., “Okulöncesi çocuklarında gözlenen davranış problemleri ile ailelerinin anne-baba tutumları arasındaki ilişki” *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (1): 115-144 (2013).

Dodge, K. A., ve Coie, J. D., “Social-information-processing factors in reactive and proactive aggression in children’s peer groups” *Journal of Personality and Social Psychology*, 53: 1146–1158, (1987).

Dodge, K. A., Lochman, J. E., Harnish, J. D., Bates, J. E., ve Pettit, G. S., “Reactive and proactive aggression in school children and psychiatrically impaired chronically assaultive youth” *Journal of Abnormal Psychology*, 106: 37–51, (1997).

Doherty, M. J., “Theory of mind: how children understand others’ thoughts and feelings”, *Psychology press*, 40- 45 (2008).

Dollard, J., Doob, L., Miller, N., ve Mowrer, R. R., “Frustration and aggression”, *Yale University Press* (1939).



Dunn, J., “Mind-reading, emotion understanding, and relationships”, *International Journal of Behavioral Development*, 24 (2): 142–144 (2000). <http://www.tandf.co.uk/journals/pp/01650254.html>

Dunn, J., Bretherton, I., ve Munn, P., “Conversations about feeling states between mothers and their young children” *Developmental Psychology*, 23 (1): 132–139, (1987).

Dunn, J., Brown, J., Slomkowski, C., Tesla, C., Youngblade, L., ve Young, L., “Young children’s understanding of other people’s feelings and beliefs: individual differences and their antecedents”, *Child Development*, 62 (6): 1352–1366 (1991).

Efiliti, E., “Orta öğretim kurumlarında okuyan öğrencilerin aldırgranlık Ve denetim odağının karşılaştırmalı olarak incelenmesi”, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 213–230 (2008).

Eisenberg, N., Eggum, N. D., ve Giunta, L. D., “Empathy-related responding: associations with prosocial behavior, aggression, and intergroup relations”, *Social Issues and Policy Review*, 4 (1): 143–180 (2010).

Eisenberg, N., Fabes, R.A., Guthrie, I.K., Murphy, B.C., Maszk, P., Holmgren, R., ve Suh, K., “The relations of regulation and emotionality to problem behavior in elementary school children”, *Development and Psychopathology*, 8: 141-162, (1996). doi:10.1017/S095457940000701X

Ekerim-Akbulut, M., Yavuz-Müren, M., Turunç, G., Imuta, K., ve Selçuk, B. A meta-analytic review of the association between theory of mind and aggression. *Aggression and Violent Behavior*, (2023). <https://doi.org/10.1016/j.avb.2023.101890>

Endendijk, J. J., Groeneveld, M. G., van der Pol, L. D., van Berkel, S. R., Hallers-Haalboom, E. T., Bakermans-Kranenburg, M. J., ve Mesman, J., “Gender differences in child aggression: relations qith gender-differentiated arenting and Paprents’ gender-role stereotypes”, *Child Development*, 88 (1): 299–316 (2017). <https://doi.org/10.1111/cdev.12589>

Erdinç, S., “Okul öncesi dönem çocuklarında fiziksel ve ilişkisel saldırganlığın çeşitli değişkenler açısından incelenmesi”, Yüksek Lisans Tezi, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Ankara, (2009).

Ersan, C., “Okul öncesi dönem çocuklarının saldırganlık düzeylerinin duygu ifade etme ve duygu düzenleme açısından incelenmesi”, Doktora Tezi, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Denizli, (2017).

Ersan, C., “Physical aggression, relational aggression and anger in preschool children: The mediating role of emotion regulation” *The Journal of General Psychology*, 147 (1): 18-42, (2020).

Ersoy, F., “4-6 Yaş grubu çocuklarda zihin kuramı gelişiminin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi”, *Marmara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü*, İstanbul, (2023).

Ertuğrul Yaşar, Z., ve Karakelle, S., “Zihin kuramı kazanımında bireysel farkların kaynağı: Dil, çalışma belleği, yönetici işlevler ve zihin kuramının boylamsal olarak incelenmesi”, *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 4 (3): 714–737 (2020). <https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967202043267>

Fagot, B. I., “The consequents of problem behavior in toddler children”, *Journal of Abnormal Child Psychology*, 12 (3): 385–396 (1984).

Felthous, A.R., Bernard, H., “Enuresis, firesetting and cruelty to animals: the significance of two thirds of this triad” *J Forens Scienc* 24: 240-246, (1979).

Feschbach, N.D., “Parental empathy and child adjustment/maladjustment”. N. Eisenberg ve J. Strayer, Empathy and its development, *New York: Cambridge University Press*: 271-291, (1987).

Fite, P. J., Raine, A., Stouthamer-Loeber, M., Loeber, R., ve Pardini, D. A. “Reactive and proactive aggression in adolescent males: Examining differential outcomes 10 years later in erarly adulthood”, *Criminal Justice and Behavior*, 37 (2): 141–157 (2010). <https://doi.org/10.1177/0093854809353051>

Flavell, J. H., “Cognitive development: Children’s knowledge about the mind”, *Annu. Rev. Psychol* (50), (1999). [www.annualreviews.org](http://www.annualreviews.org)

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

Fodor, J. A., “The modularity of mind”, *The MIT Press*, (1983).

Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E. L., ve Target, M. “Attachment and reflective function: Their role in elf-Oorganization”, Affect Regulation, Mentalization and the Development of the Self, *Other Press*. 23–64 (2002).

Freud, A., “Ben ve savunma mekanizmaları”, Y. Erim, *Metis Yayınları*: 13-54, (2015).

Fromm, E., “İnsandaki Yıkıcılığın kökenleri: şiddet ve saldırganlık üzerine bir inceleme”, S. Karabulut, *Say Yayınları*, (2016).

García-Sancho, E., Salguero, J. M., ve Fernández-Berrocal, P., “Angry rumination as a mediator of the relationship between ability emotional intelligence and various types of aggression”, *Personality and Individual Differences*, 89, 143–147 (2016). <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.10.007>

Geçtan E, “Psikodinamik psikiyatri ve normaldışı davranışlar”. *Remzi Kitabevi*, 60-66, (1997).

Gershoff, E. T., “Corporal punishment by parents and associated child behaviors and experiences: A meta-analytic and theoretical review”, *Psychological Bulletin*, 128 (4): 539–579 (2002). <https://doi.org/10.1037/0033-2909.128.4.539>

Girard, L. C., Tremblay, R. E., Nagin, D., ve Côté, S. M., “Development of aggression subtypes from childhood to adolescence: a group-based multi-trajectory modelling perspective”, *Journal of Abnormal Child Psychology*, 47 (5): 825–838 (2019). <https://doi.org/10.1007/s10802-018-0488-5>

Givens, J. E., “Does theory of mind mediate aggression and bullying in middle school males and females?”, Doktora Tezi, *University of Nebraska*, Lincoln, (2009).

Goldman, A. I., “Theory of mind”, E. Margolis, R. Samuels, ve S. Stich, The Oxford Handbook of Philosophy of Cognitive Science. *Oxford University Press*, 2-10 (2012).

Gomez-Garibello, C., ve Talwar, V., “Can you read my mind? Age as a moderator in the relationship between theory of mind and relational aggression.”, *International Journal of Behavioral Development*, 39 (6): 552–559 (2015). <https://doi.org/10.1177/0165025415580805>

Gopnik, A., “Developing the Idea of intentionality: Children’s theories of mind”, *Canadian Journal of Philosophy*, 20 (1): 89–113 (1990).

Gopnik, A., ve Meltzoff, A. N., “The theory theory”, L. A. Hirschfeld ve S. A. Gelman, Mapping the mind: Domain specificity in cognition and culture”, *Cambridge University Press*: 257–293, (1994).

Gopnik, A., Meltzoff, A. N., ve Kuhl, P. K., “The scientist in the crib: What early learning tells us about the mind.”, *Mariner Books*, (2000).

Gopnik, A., ve N. Meltzoff, A., “Words, thoughts and theories”, *MIT Press*, (1997).

Gölge, A., “Okul öncesi dönem çocukların dijital oyun bağımlılık eğilimi ve oyun türlerine göre saldırganlık yönelimlerinin incelenmesi”, *İstanbul Gelişim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü*, İstanbul, (2022).

Gözün Kahraman, Ö., “Zihin kuramına dayalı eğitim programının 48-60 aylık çocukların bilişsel bakış açısı becerileri ve prososyal davranışları üzerindeki etkisinin incelenmesi”. *Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, (2012).

Gözün Kahraman, Ö., ve Belgin Aksoy, A., “Okul öncesi dönemde zihin kuramı gelişimi ve desteklenmesi: Kendini ve diğerlerini anlama”, *Eğiten Kitap*, (2019).

Gültekin Akduman, G., “Çocuklarda görülen uyum ve davranış sorunları”, A. Güngör Aytar, Ruh Sağlığı, *Hedef Cs*, 30–117, (2009).

Gültekin, F., “Saldırganlık ve öfkeyi azaltma programının ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin saldırganlık ve öfke düzeyleri üzerindeki etkisi”, Doktora tezi, *Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, (2008).

Gültekin, M., “Okul öncesinde duygu ve davranış sorunları”, *Nesin Yayınları*, (2006).

Gürleyik, S., “Okul öncesi dönem çocuklarında zihin kuramı ve akran ilişkileri”, Yüksek Lisans Tezi, *Karabük Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü*, (2018).

Gürleyik, S., ve Gözün Kahraman, Ö., “Okul öncesi dönem çocuklarında zihin kuramı ve akran ilişkileri arasındaki ilişkinin incelenmesi”, *Hacettepe Eğitim Dergisi*, 36 (1): 201–212 (2021).

Güven, Y., Ayvaz, E., ve Göktaş, İ., “Okul öncesi dönem çocuklarının zihin kuramı ve sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi”, *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 3 (1): (2019).

Güzel, H. Ş., ve Arkar, H. “İçe/dışa yönelim sorunları ile mizaç, aile işlevleri ve yetiştirme tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi”, *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 19 (3): 290–299 (2018).

Hale, C. M., ve Tager-Flusberg, H., “The influence of language on theory of mind: A training study”, *Developmental science*, 6 (3): 346-359. (2003).

Harris, P. L., “From simulation to folk psychology: The case for development” *Mind & Language*, 7 (1–2): 7992 (1992).

Harris, P. L., “The child’s understanding of emotion: Developmental change and the family environment” *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35 (1): 3–28. (1994).

Harvey, R. J., Fletcher, J., ve French, D. J., “Social reasoning: a source of influence on aggression”, *Clinical Psychology Review*, 21 (3): 447–469 (2001).

Hayward, S. M., ve Fletcher, J., “Relational aggression in an australian sample: Gender and age differences”, *Australian Journal of Psychology*, 55 (3): 129–134 (2003).  
<https://doi.org/10.1080/0004953042000298572>

Hellman, D.S., Blackman, N., “Enuresis, firesetting and cruelty to animals: A triad predictive of adult crime” *Am JPsychiatry* 122: 1431-1435, (1966).

Holl, A. K., Kirsch, F., Rohlf, H., Krahe, B., ve Elsner, B., “Longitudinal reciprocity between theory of mind and aggression in middle childhood”, *International Journal of Behavioral Development*, 42 (2): 257–266 (2018).  
<https://doi.org/10.1177/0165025417727875>

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

İkiz, S., “Okul öncesi dönem çocuklarında fiziksel ve ilişkisel saldırganlığın ebeveyn tutumları açısından incelenmesi”, Yüksek Lisans Tezi, *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, (2015).

Imuta, K., Hnery, J. D., Slaughter, V., Selçuk, B., ve Ruffman, T., “Supplemental material for theory of mind and prosocial behavior in childhood: A meta-analytic review”. *Developmental Psychology*, 52 (8): 1192–1205 (2016).

İkiz, S., ve Öztürk Samur, A., “Okul öncesi dönem çocuklarında fiziksel ve ilişkisel saldırganlığın ebeveyn tutumları açısından incelenmesi”, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13 (35): 159–175 (2016).

Jahromi, L. B., ve Stifter, C. A., “Individual differences in preschoolers' self-regulation and theory of mind”, *Merrill-Palmer Quarterly*, 125-150, (2008).

Kağıtçıbaşı, Ç., “Yeni insan ve insanlar”. *Evrım Yayınevi*, İstanbul (1999).

Karakelle, S., ve Ertuğrul, Z., “Zihin kuramı ile çalışma belleği, dil becerisi ve yönetici işlevler arasındaki bağlantılar küçük (36-48 ay) ve büyük (53-72 ay) çocuklarda farklılık gösterebilir mi?”, *Türk Psikoloji Dergisi*, 27 (70): 1–21 (2012).

Karasar, N., “Bilimsel araştırma yöntemi kavramlar ilkeler teknikler”, *Nobel Akademik Yayıncılık*, (2018).

Karslı, N., “Psiko-sosyal açıdan şiddet ve çözüm yolları”, *Din bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 16 (3): 63–89 (2016).

Kawabata, Y., Alink, L. R. A., Tseng, W. L., van Ijzendoorn, M. H., ve Crick, N. R., “Maternal and paternal parenting styles associated with relational aggression in children and adolescents: A conceptual analysis and meta-analytic review”, *Developmental Review*, 31 (4): 240–278 (2011).

Kaya, İ., “Okul öncesi dönemdeki çocukların fiziksel ve ilişkisel saldırganlıklarının mizaç özellikleriyle ilişkisinin incelenmesi”, *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 9 (5): 3361–3378 (2020).

Kaynak, K. B., Kan, A., ve Kurtulmuş, Z., “36-72 aylık çocuklara yönelik “saldırganlık yönelim ölçeği” geliştirme çalışması”, *Journal of Turkish Studies*, 11 (3): 1457–1474 (2016).

Kaysılı, B. K., “Zihin kuramı: Otizm spektrum bozukluğu olan ve normal gelişen çocukların performanslarının karşılaştırılması” *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 14 (1): 83-103, (2013).

Kılıç, S., “Örnekleme yöntemleri”, *Journal of Mood Disorders*, 3 (1): 44 (2013).

Kochanska, G., Barry, R. A., Stellern, S. A., ve O'bleness, J. J., "Early attachment organization moderates the parent-child mutually coercive pathway to children's antisocial conduct", *Child Development*, 80 (4): 1288–1300 (2009).

Kochenderfer, B.J., Ladd, G.W., "Peer victimisation: Cause or consequence of school maladjustment?" *Child Development*, 67: 1305–1317, (1996).

Kochenderfer-Ladd, B., Wardrop, J.L., "Chronicity and instability of children's peer victimisation experiences as predictors of loneliness and social satisfaction trajectories". *Child Development*, 72: 134–151, (2001).

Kutlu, H. "Okul öncesi kurumuna devam eden 5 yaş grubu çocukların saldırganlık eğilimleri üzerinde anne baba tutumu etkisinin psikanalitik kuram çerçevesinde incelenmesi", Yüksek Lisans Tezi, *Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, (2014).

Küçük, Z., "Zihin kuramı ve gelişim süreçleri", *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19 (34): 473–501 (2018).

Lagattuta, K. H., ve Wellman, H. M., "Thinking about the past: Early knowledge about links between prior experience, thinking, and emotion" *Child Development*, 72 (1): 82-102, (2001).

Laurent, G., Hecht, H. K., Ensink, K., ve Borelli, J. L., "Emotional understanding, aggression, and social functioning among preschoolers", *American Journal of Orthopsychiatry*, 90 (1): 9–21, (2020).

LeDoux, J., "The emotional brain", New York, *Weidenfeld & Nicolson*, (1998).

Lemerise, E. A., ve Arsenio, W. F., "An integrated model of emotion processes and cognition in social information processing", *Child Development*, 71 (1): 107–118 (2000).

Leslie, A. M., "Tomm, toby, and agency: core architecture and domain specificity. in mapping the mind domain specificity in cognition and culture *Cambridge University Press*, 29, 119–148 (1994).

Lewis, C., Freeman, N. H., Kyriakidou, C., Maridaki-Kassotaki, K., ve Berridge, D. M., "Social influences on false-belief access: Specific sibling influences or general apprenticeship?" *Child Development*, 67: 2930–2947, (1996).

Little, M., ve Seay, D., "By-gender risk paths of parental psychological control effects on emerging adult overt and relational aggression", *Journal of Social and Personal Relationships*, 31 (8): 1040–1067 (2014).

Little, T.D., Jones, S.M., Henrich, C.C., Hawley, P.H., "Disentangling the "whys" from the "whats" of aggressive behaviour" *International Journal of Behavioral Development*, 27: 122–133, (2003).

- Lochman, J. E., Powell, N. R., Whidby, J. M., ve Fitzgerald, D. P., “Aggressive children cognitive-behavioral assessment and treatment”, *Child and Adolescent Therapy: Cognitive-Behavioral Procedures*, **The Guilford Press**, 33–81 (2006).
- Maccoby, E. E., “Aggression, antisocial behavior, and violence among girls: a developmental perspective”, M. Putallaz ve K. L. Bierman, **The Guilford Press**: 3-10, (2004).
- MacDonald, J.M., “The threat to kill” *Am JPsychiatry*, 120: 125-130, (1963).
- Marsee, M. A., ve Frick, P. J., “Exploring the cognitive and emotional correlates to proactive and reactive aggression in a sample of detained girls”, *Journal of Abnormal Child Psychology*, 35 (6): 969–981 (2007).
- Martinez, N., “Preschoolers' desire understanding and its relation to prosocial behavior”, Doktora Tezi, *Haverford Collage Dept. of Psychology*, (2003).
- McAuliffe, M. D., Hubbard, J. A., Rubin, R. M., Morrow, M. T., ve Dearing, K. F., “Reactive and proactive aggression: Stability of constructs and relations to correlates”, *Journal of Genetic Psychology*, 167 (4): 365–382 (2006).
- Mead, M., “Cultural factors in the cause of pathological homicide” *Bull Mennitzerger Clinic* 28: 11-22, (1964).
- Michlmayr, M., “Simulation theory versus theory theory: Theories concerning the ability to read minds, Yüksek Lisans Tezi, *Leopold-Franzens-University Innsbruck*, 23–33 (2002).
- Miller, N. E., “The frustration-aggression hypothesis”, *Psychological Review*, 48 (4): 337–342 (1941).
- Miller, A.J., “Çocuklarda depresyon” M. Işık, İstanbul, *Özgür Yayınları*, (2002).
- Miller, C. A., “Developmental relationships between language and theory of mind” *American Journal of Speech-Language Pathology*, 15: 142–154, (2006).
- Miller, P., “Gelişim psikolojisi kuramları”, Z. Gültekin, *İmge Kitabevi* (2008).
- Mingebach, T., Kamp-Becker, I., Christiansen, H., ve Weber, L., “Meta-meta-analysis on the effectiveness of parent-based interventions for the treatment of child externalizing behavior problems”, *Plos One*, 13 (9): 1–21 (2018).
- Monks, C.P., Smith, P.K., Swettenham, J., “Psychological correlates of peer victimisation in preschool: Social cognitive skills, executive function and attachment profiles” *Aggressive. Behaviour*, 31: 571–588, (2005).
- Murphy, L. B., “Social behavior and child personality: A exploratory study of some roots of sympathy” *New York: Columbia University Press*, (1937).

Murray-Close, D., Ostrov, J. M., ve Crick, N. R., “A short-term longitudinal study of growth of relational aggression during middle childhood: Associations with gender, friendship intimacy, and internalizing problems”, *Development and Psychopathology*, 19 (1): 187–203 (2007).

Mohammed, Q. Q., ve Ra'ad, K. F., “Evaluation of aggressive behavior among preschool children: A cross-sectional study”, *Pakistan Journal of Medical & Health Sciences*, 16 (03): 931456, (2015).

Newcomb, A. F., Bukowski, W. M., ve Patee, L., “Children’s peer relations: A meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status”, *Psychological Bulletin*, 113: 99-128. (1993). doi:10.1037/0033-2909.113.1.99

Nicolopoulou, A., “Worldmaking and identity formation in children’s narrative play-acting”, B. D. Cox ve C. Lightfoot, Sociogenetic Perspectives On Internalization, *Lawrence Erlbaum Associates Publishers*: 157–187 (1997).

O’leary, K. D., “Physical aggression between spouses: A social learning theory perspective”, B. Van Hasselt, Handbook of Family Violence, *Springer US*: 31–55 (1988).

Olson, S. L., Lopez-Duran, N., Lunkenheimer, E. S., Chang, H., ve Sameroff, A. J., “Individual differences in the development of early peer aggression: Integrating contributions of self-regulation, theory of mind, and parenting”, *Development and Psychopathology*, 23 (1): 253–266 (2011).

Onishi, K., ve Baillargeon, R., “Do 15-month-old infants understand false beliefs?” *Science*, 308: 255–258, (2005). <http://dx.doi.org/10.1126/science.1107621>.

Ostrov, J. M., ve Godleski, S. A., “Toward an integrated gender-linked model of aggression subtypes in early and middle childhood” *Psychological Review*, 117: 233–242, (2010).

O’Toole, S. E., Monks, C. P., ve Tsermentseli, S., “Executive function and theory of mind as predictors of aggressive and prosocial behavior and peer acceptance in early childhood”, *Social Development*, 26 (4): 907–920 (2017).

Özbek, E., “60-72 aylık çocukların öz düzenleme ve zihin kuramı becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi”, Yüksek Lisans Tezi, *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, (2021).

Özyürek, A., Begde, Z., ve Yavuz, N. F., “Okul öncesi çocukların sosyal becerileri ile yakın çevresindeki yetişkin etkileşimleri arasındaki ilişki”, *Sosyal Bilimler Dergisi*, 16 (2): 115–134 (2014).

Özyürek, A., Şalcı, O., Mamiyev, D., Çekiç, İ., Sağlam, C., ve Nazlı, B., “Okul öncesi eğitimde baba katılımının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi”, *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31 (2): 613–631 (2018).



Panksepp, J., “The neurobiology of emotions: Of animal brains and human feelings”, H.Wagner ve A.Manstead, Handbook of social psychophysiology Chichester: *Wiley*: 5–26, (1989).

Parke, R., ve Slaby, R., “The development of aggression” P. Mussen ve E. Hetherington, Handbook of Child Psychology: Social, emotional, and personality development, *Wiley*. 4: 457–641 (1983).

Parker, J. G., ve Asher, S. R., “Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction” *Developmental Psychology*, 29: 611-621, (1993). doi:10.1037/0012-1649.29.4.611

Pears, K. C., ve Moses, L. J., Articles demographics, parenting, and theory of mind in preschool children” *Social Development*, 12 (1), 1–19 (2003).

Perner, J., ve Lang, B., “Development of theory of mind and executive control” *Trends in Cognitive Sciences*, 3 (9), 337–344 (1999).

Perner, J., Ruffman, T., ve Leekam, S. R., “Theory of mind is contagious: You catch it from your sibs” *Child Development*, 65: 1228–1238, (1994).

Perner, J., ve Ruffman, T., “Infants’ insight into the mind: How deep?” *Science*, 308, 214–216. (2005). <http://dx.doi.org/10.1126/science.1111656>.

Polman, H., Orobio De Castro, B., Koops, W., Van Boxtel, H. W., ve Merk, W. W., “A meta-analysis of the distinction between reactive and proactive aggression in children and adolescents”, *Journal of Abnormal Child Psychology*, 35 (4), 522–535 (2007).

Premack, D., ve Woodruff, G., “Does the chimpanzee have a theory of mind” *Behavioral and Brain Sciences*, 4, 515–526 (1978).

Renken, B., Egeland, B., Marvinney, D., Mangelsdorf, S., ve Sroufe, L. A., “Early childhood antecedents of aggression and passive-withdrawal in early elementary school” *Journal of Personality*, 57 (2), 257–281. (1989).

Renouf, A., Brendgen, M., Séguin, J. R., Vitaro, F., Boivin, M., Dionne, G., Tremblay, R. E., ve Pérusse, D., “Interactive links between theory of mind, peer victimization, and reactive and proactive aggression” *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38 (8), 1109–1123 (2010).

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

Repacholi, B., Slaughter, V., Pritchard, M., ve Gibbs, V., “Theory of mind, machiavellianism, and social functioning in childhood” Repacholi ve V. Slaughter, Individual differences in theory of mind: Implications for typical and atypical development,. New York, *Psychology Press*, 67-97, (2003).

Rix K, Monks CP, O'Toole S., "Theory of mind and young children's behaviour: Aggressive, victimised, prosocial, and solitary" *Int J Environ Res Public Health*, 20 (10): 5892, (2023). 10.3390/ijerph20105892.

Rose, A.J., Swenson, L.P., ve Waller, E.M., "Overt and relational aggression and perceived popularity: Developmental differences in concurrent and prospective relations", *Developmental Psychology*, 40 (3): 378-387, (2004).

Rose, A.J., Rudolph, K.D., "A review of sex differences in peer relationship processes: Potential trade-offs for the emotional and behavioral development of girls and boys" *Psychological Bulletin*, 132: 98–131, (2006).

Ruffman, T., "Do children understand the mind by means of simulation or a theory?" *Evidence From Their Understanding of Inference*. 11, (4). (1996).

Ruffman, T., "To belief or not belief: Children's theory of mind" *Developmental Review*, 34 (3): 265-293: (2014).

Runions, K. C., ve Keating, D. P., "Young children's social information processing: family antecedents and behavioral correlates" *Developmental Psychology*, 43 (4), 838–849 (2007).

Sai, L., Shang, S., Tay, C., Liu, X., Sheng, T., Fu, G., Ding, X.P. ve Lee, K., "Theory of mind, executive function, and lying in children: a meta-analysis", *Developmental Science*, 24 (5): e13096, (2021).

Salmivalli, C., Helteenvuori, T., "Reactive, but not proactive aggression predicts victimization among boys" *Aggressive Behavior*, 33: 198–206, (2007).

Salmivalli, C., Nieminen, E., "Proactive and reactive aggression among school bullies, victims, and bully victims" *Aggressive Behavior*, 28: 30–44, (2002).

Sander, D., ve Nummenmaa, L., "Reward and emotion: an affective neuroscience approach" *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 39, 161–167 (2021).

Sarı Taymaz, O., "Zihin kuramı hikayeleri testi'nin türk çocuklarına uyarlanması ve okul öncesi dönemdeki normal gelişim gösteren, zihin engelli ve otizmlili çocukların zihin kuramı gelişimlerinin karşılaştırılması" *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Doktora Tezi, (2011).

Schwartz, D., Dodge, K. A., Coie, J. D., Hubbard, J. A., Cillessen, A. H. N., Lemerise, E. A., ve Bateman, H., "Social-cognitive and behavioral correlates of aggression and victimization in boys play groups" *Journal of Abnormal Child Psychology*, 26 (6), 431–440 (1998).

Seven, S., "Çocuk ruh sağlığı" *Pegem Akademi* (2021).

Shaheen, F., "Role of parental attitude in development of aggressive behavior among adolescents" *The International Journal of Indian Psychology*, 2 (3): 2348-5396, (2015).

Siegel, A., Roeling, T.A., Gregg, T.R., ve Kruk, M.R., "Neuropharmacology of brain-stimulation-evoked aggression" *Neuroscience Biobehavioral Review*, 23: 359-389, (1999).

Silahl, M. "Sosyal psikoloji: Davranış bilimi". *Ankara: Seçkin Yayınları*, (2005).

Sitskoorn, M. M., ve Smitsman, A. W., "Infants' perception of dynamic relations between objects: Passing through or support?", *Developmental Psychology*, 31 (3): 437-447, (1995).

Snyder, J., Brooker, M., Patrick, R., Snyder, A., Schrepferman, L., Stoolmiller, M., "Observed peer victimisation during early elementary school: Continuity, growth, and relation to risk for child antisocial and depressive behavior" *Child Development*. 74: 1881-1898, 2003.

Song, J. H., Volling, B. L., Lane, J. D., ve Wellman, H. M., "Aggression, sibling antagonism, and theory of mind during the first year of siblinghood: a developmental cascade model", *Child Development*, 87 (4), 1250-1263 (2016).

Stanzione, C., ve Schick, B., "Environmental language factors in theory of mind development: Evidence from children who are deaf/hard-of-hearing or who have specific language impairment", *Topics in Language Disorders*, 34 (4): 296-312 (2014).

Stauffer, K., ve DeHart, G. B. "Crossing social contexts: Relational aggression between siblings and friends during early and middle childhood" *Journal of Applied Developmental Psychology*, 27 (3), 228-240 (2006).

Stellwagen, K. K., ve Kerig, P. K., "Theory of mind deficits and reactive aggression in child psychiatric inpatients: Indirect effects through emotion dysregulation", *Journal of Child and Family Studies*, 27: 3385-3394, (2018).

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

Suna Şaka, A. S., "48-72 aylık çocuklarda saldırganlık yönelim ve öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin belirlenmesi" *Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*. Yüksek Lisans Tezi, (2022).

Sutton, J., Smith, P.K., Swettenham, J., "Social cognition and bullying: Social inadequacy or skilled manipulation" *Br. J. Dev. Psychol*, 17: 435-450, (1999).

Suway, J.G., Degnan, K.A., Sussman, A.L., Fox, N.A., "The relations among theory of mind, behavioral inhibition, and peer interactions in early childhood" *Social Development*, 21 (2): 331-342, (2012).

Swearer, S. M., Wang, C., Berry B. ve Myers, Z. R., “Reducing bullying: Application of social cognitive theory”, *Theory Into Practice*, 53(4), 271-277, (2014).

Swit, C., ve Mcmaugh, A. “Relational aggression in preschoolers: can theory of mind development explain such complex forms of social manipulation”, *AARE 2011 Conference Proceedings. Australian Association for Research in Education*, 1–18. (2011).

Şahin, B., Bozkurt, A., Usta, M. B., Aydın, M., Çobanoğlu, C., ve Karabekiroğlu, K., “Zihin kuramı: gelişim, nörobiyoloji, ilişkili alanlar ve nörogelişimsel bozukluklar” *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 11 (1), 62–79 (2019).

Tapia, F., “Children who are cruel to animals” *Child Psychiatry Hum Dev* 2: 70-71, (1971).

Taymaz Sarı, O., “Zihin kuramı ve pratik uygulamalar” *Eğiten Kitap* (2014).

Träuble, B., Marinović, V., ve Pauen, S., “Early theory of mind competencies: Do infants understand others’ beliefs?” *Infancy*, 15 (4): 434-444, (2010).

Tuzcuoğlu, N., Cengiz, Ö., ve İlçi Küsmüş, G., “Okul öncesi dönem çocuklarının saldırganlık yönelimleri ile annelerinin ilgi düzeylerinin belirlenmesi” *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 4 (1): (2020).

Uçar, E., “Okul öncesi dönem (48-72 ay) çocuklarında ilişkisel ve fiziksel saldırganlığın mizaç ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi”, Yüksek Lisans Tezi, *Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, (2017).

Uysal, H., ve Dinçer, C., “Okul öncesi dönemde karşılaşılan fiziksel ve ilişkisel saldırganlığın bazı değişkenler açısından incelenmesi”, *Eğitim ve Bilim*, 38 (169): 328-345 (2013).

Vaillancourt, T., Miller, J. L., Fagbemi, J., Côté, S., ve Tremblay, R. E., “Trajectories and predictors of indirect aggression: Results from a nationally representative longitudinal study of Canadian children aged 2-10”, *Aggressive Behavior*, 33 (4): 314–326 (2007).

Verhoef, R. E. J., Alsem, S. C., Verhulp, E. E., ve De Castro, B. O., “Hostile intent attribution and aggressive behavior in children revisited: a meta-analysis”, *Child Development*, 90 (5): 525–547 (2019).

Vitaro, F., ve Brendgen, M., “Subtypes of aggressive behaviors: Etiologies, development, and consequences”, T. Bliesener, A. Beelmann, ve M. Stemmler, Antisocial behavior and crime: Contributions of developmental and evaluation research to prevention and intervention, *Hogrefe Publishing*, 17–38 (2012).

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

- Völlm, B. A., Taylor, A. N. W., Richardson, P., Corcoran, R., Stirling, J., McKie, S., Deakin, J. F. W., ve Elliott, R., “Neuronal correlates of theory of mind and empathy: A functional magnetic resonance imaging study in a nonverbal task”, *NeuroImage*, 29 (1): 90–98 (2006).
- Walker, S., “Gender differences in the relationship between young children’s peer-related social competence and individual differences in theory of mind”, *Journal of Genetic Psychology*, 166 (3): 297–312 (2005).
- Wang, Y., Shang, S., Xie, W., Hong, S., Liu, Z., ve Su, Y., “The relation between aggression and theory of mind in children: A meta-analysis”, *Developmental Science*, 26 (2): 1–19 (2023).
- Wax, D.E., Haddox, V.G., “Enuresis, firesetting and animal cruelty in male adolescent delinquents: a triad predictive of violent behavior” *J Psychiatry Law* 2: 45-71, (1974).
- Weist, M. D., Eber, L., Horner, R., Splett, J., Putnam, R., Barrett, S., Perales, K., Fairchild, A. J., ve Hoover, S., “Improving multitiered systems of support for students with “internalizing” emotional/behavioral problems”, *Journal of Positive Behavior Interventions*, 20 (3): 172–184 (2018).
- Wellman, H. M., “Making minds: How Theory of mind develops”, *Oxford University Press*, 5-119 (2014).
- Wellman, H. M., "The child’s theory of mind”, *Oxford University Press*. (1992).
- Wellman, H. M., Cross, D., ve Watson, J., “Meta-analysis of theory-of-mind development: The truth about false belief”, *Child Development*, 72 (3): 655–684 (2001).
- Wellman, H. M., ve Liu, D., “Scaling of theory-of-mind tasks”, *Child Development*, 75 (2): 523–541 (2004).
- Wellman, H. M., ve Woolley, J. D., “From simple desires to ordinary beliefs: The early development of everyday psychology” *Cognition*, 35 (3): 245–275 (1990).
- Wimmer, H., ve Perner, J., “Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children’s understanding of deception”, *Journal of Applied Polymer Science*, 13, 103–128 (1983).
- Yıldızbaş, C. E., “Okul öncesi dönem çocuklarının saldırganlık yönelimleri ile ebeveynlerinin anne baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi”, Yüksek Lisans Tezi, *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, (2019).
- Yıldızbaş, C. E. ve Şahin Sak, İ. T., “Okul öncesi dönem çocuklarının saldırganlık yönelimleri ile ebeveynlerinin anne baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi” *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 60–88 (2020).

Yirmiya, N., ve Shulman, C. “Seriation, conservation, and theory of mind abilities in individuals with autism, individuals with mental retardation, and normally developing children”, *Child Development*, 67, 2045–2059 (1996).

Yiwen, W., Chongde, L., ve Wenxin, Z., “A study on the relation of children's aggression to their theory-of-mind”, *Psychological Science (China)*, 27 (3): 540-544, (2004).

Yurdakul, Ş., “Dezavantajlı aileye sahip ergenlerin saldırganlık eğilimlerinin ve bağlanma stillerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi”, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, (2023).

**EK AÇIKLAMALAR A.**

**DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU**

Çocuğunuzun Cinsiyeti ( ) Kız ( ) Erkek

Çocuğunuzun doğum tarihi  
2017 ( )

2016 ( )

2015 ( )

Çocuğunuzun kardeş sayısı (kendisi dahil)

Tek Çocuk ( )

2 kardeş ( )

3 kardeş ve üstü ( )

Çocuğunuzun doğum sırası

İlk çocuk ( )

2. çocuk ( )

3. çocuk ( )

4 ve daha sonrası ( )

Anne yaşı

25 ve daha küçük ( )

26-35 yaş arası ( )

36-45 yaş arası ( )

46 yaş ve üstü ( )

Baba yaşı

25 ve daha küçük ( )

26-35 yaş arası ( )

36-45 yaş arası ( )

46 yaş ve üstü ( )

Anne Öğrenim Durumu

İlköğretim ( )

Ortaöğretim ( )

Lise ( )

Ön lisans ( )

Lisans ( )

Lisans üstü ( )

Baba Öğrenim Durumu

İlköğretim ( )

Ortaöğretim ( )

Lise ( )

Ön lisans ( )

Lisans ( )

Lisans üstü ( )

Anne Çalışma Durumu

Çalışıyor ( )

Çalışmıyor ( )

Algılanan Gelir Durumu

Düşük ( )

Orta ( )

İyi ( )

Çok İyi ( )

Aile Yapısı

Çekirdek aile ( )

Geniş aile ( )

Parçalanmış aile ( )

Çocuğunuzun oynamayı en çok sevdiği oyunu yazınız .....

Çocuğunuzun oynamayı en çok sevdiği oyuncağını yazınız .....



**EK AÇIKLAMALAR B.**

**ÖLÇEK KULLANIM İZİNİ**



**Busra KAYNAK**

Alıcı: ben ▾

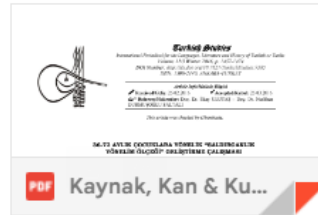
26 May 2021 12:54



Gamzenur Hanım Merhaba,  
Ölçeğimizi tabi ki tezinizde kullanabilirsiniz. Size kullanmanız için ölçeğin makalesini ve de bir ölçek formu ile birlikte puanlama bilgilerini ekte gönderiyorum. Sizden ricamız ölçeğimizi başka kimse ile paylaşmamanız ve de olursa başka kullanmak isteyenleri de bizlere yönlendirmenizdir. Çalışmanızda kolaylıklar dileriz.  
Saygılarımızla...

Dr. Öğr. Üye. K. Büşra KAYNAK EKİCİ  
AYBU Sağlık Bilimleri Fak.  
Çocuk Gelişimi Bölümü.

2 ek • Gmail tarafından tarandı ⓘ



**EK AÇIKLAMALAR C.**

**ETİK KURUL İZİNİ**



T.C.  
KARABÜK ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL ve BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU  
KARARLARI

TOPLANTI TARİHİ : 28.07.2021  
TOPLANTI NO : 2021/07

Karabük Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu toplanmış ve aşağıdaki kararı almıştır.

**Karar 21:**

12/07/2021 tarihli Doç. Dr. Özlem GÖZÜN KAHRAMAN'ın Etik Kurul form ve ekleri görüşüldü.

Karabük Üniversitesi Öğretim Üyesi Doç. Dr. Özlem GÖZÜN KAHRAMAN danışmanlığında yürütülen "Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Saldırganlık Yönelimleri ve Zihin Kuramı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu çalışma kapsamında uygulanmak üzere ekte sunulan çalışmasının etik kurallara uygunluğu oy birliği ile kabul edilmiştir.

Prof/Dr. Elif ÇEPNİ  
Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurul Başkanı

**EK AÇIKLAMALAR D.**

**VALİLİK ARAŞTIRMA İZİNİ**

Karabük Üniversitesi Evrak Tarih ve Sayısı: 05.11.2021-78885



T.C.  
KARABÜK VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-44653020-605.01-36265715  
Konu : Tez Çalışması

05.11.2021

KARABÜK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
(Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi : a) 11.10.2021 tarihli ve E-27105693-302.14.99-71186 sayılı yazınız.  
b) Valilik Makamının 04.11.2021 tarihli ve E-44653020-20-36253119 sayılı Oluru.  
c) 01.11.2021 tarihli Anaokulu Komisyon Kararı.

İlgi (a)'da kayıtlı yazı ile Müdürlüğümüze bağlı Resmî/ Özel Anaokulu öğrencilerine yönelik Üniversitemiz Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans programı öğrencisi Gamze Nur ÇELEN, Doç. Dr. Özlem GÖZÜN KAHRAMAN danışmanlığında yürüttüğü "Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Saldırganlık Yönelimleri ve Zihin Kuramı Arasındaki İlişkinin incelenmesi" konulu tez çalışması yapma isteği belirtilmiş olup; Valilik Makamının İlgi (b)'de kayıtlı onayı ile uygun görülmüştür.

İlgi (b)'de kayıtlı Valilik Oluru ve İlgi (c)'de kayıtlı Anaokulu Komisyon Kararı ile uygun görülen anket çalışmasının, okul müdürlüklerinin sorumluluğunda, eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmamak kaydıyla gönüllülük esasına göre uygulanması, uygulamalarda sadece mühürü anket sorularının kullanılması, araştırma sonucu düzenlenecek özet raporun araştırmaların tamamlanmasından sonra en geç iki hafta içerisinde Müdürlüğümüze gönderilmesi, araştırma çalışmasının yapılmaması yada tamamlanamaması durumunda Müdürlüğümüze ait "[stratejigelistirme78@meb.gov.tr](mailto:stratejigelistirme78@meb.gov.tr)" adresine öğrenci yada danışmanı tarafından e-posta yoluyla bilgilendirme yapılması ve adı geçenlere tebliğ edilmesi hususunda;

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Nevzat AKBAŞ  
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:  
1-Yazı ve Ekleri (25 Sayfa)  
2-Valilik Oluru (1 Sayfa)  
3-İlgi (c) Karar (1 Sayfa)

**Bu belge güvenli elektronik imza ile onaylanmıştır.**

Adres : Ergenekon Mahallesi Atatürk Bulvarı No 6 Kat 4 no 412 Belge Doğrulama Adresi : <https://www.ankiye.gov.tr/meb-ebys>  
Merkez: Karabük Bilgi için: Feray KAHRER  
Telefon No : 0 (370) 412 22 80 Uzman: Memar  
E-Posta: [stratejigelistirme78@meb.gov.tr](mailto:stratejigelistirme78@meb.gov.tr) İnternet Adresi: <http://karabuk.meb.gov.tr> Faks: 3704242333  
Kep Adresi : [meb@tdft.kep.tr](mailto:meb@tdft.kep.tr)

Bu evrak güvenli elektronik imza ile onaylanmıştır. <https://evrak.kep.gov.tr> adresinden 929d-41b7-3ed4-bad0-43a3 koda ile teyit edilebilir.

## **ÖZGEÇMİŞ**

Karabük Üniversitesi Çocuk Gelişimi bölümünden onur derecesi ile mezun oldu, 2020 yılında yüksek lisans eğitimine başladı. Hali hazırda 3 yıldır bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde çocuk gelişimci olarak çalışmaktadır.