

3-4 Yaş Çocuklarında Zihin Kuramı ve Kendini Düzenleme Becerisinin Yardım Davranışları Üzerindeki Etkisi

Muhammed Şükrü AYDIN¹, Sema KARAKELLE²

ÖZ

Bu çalışmanın amacı çocukların zihin kuramı ve kendini düzenleme becerisinin yardım davranışları üzerindeki etkisini incelemektir. Araştırma, yaşları 36-59 ay arasında olan toplam 104 çocuk üzerinde yürütülmüştür. Yardım davranışı, araçsal yardım etme görevi ile değerlendirilmiştir. Zihin kuramının ölçümünde Zihin Kuramı Ölçeği görevleri; kendini düzenleme becerisinin ölçümünde ise kalem tıklatma görevi kullanılmıştır. Çocukların alıcı dil becerilerini kontrol etmek için Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi (TİFALDİ) uygulanmıştır. Analizler sonucunda zihin kuramı ve kendini düzenleme becerisinin çocukların yardım davranışları ile ilişkili olduğu; ancak yaş ve alıcı dil kontrol edildiğinde çocukların yardım davranışlarındaki değişkenliği en iyi açıklayan değişkenin kendini düzenleme becerisinin değil zihin kuramının olduğu görülmüştür. Bulgular, yardım davranışının açıklanmasına katkıda bulunan zihin kuramı ve kendini düzenleme becerilerinin oynadığı olduğu roller ile ilişkilendirilerek, literatür bulguları ışığında tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: olumlu sosyal davranış, araçsal yardım etme, zihin kuramı, kendini düzenleme, yönetici işlevler

Aydın, M. Ş. ve Karakelle, S. (2016). 3-4 Yaş çocuklarında zihin kuramı ve kendini düzenleme becerisinin yardım davranışları üzerindeki etkisi. *Nesne*, 4(8), 205-226.

¹Arş. Gör., İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü; Arş. Gör., Afyon Kocatepe Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü, muhammed.aydin(at)istanbul.edu.tr

²Yrd. Doç. Dr., İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü, semakara(at)istanbul.edu.tr

Yazar Notu: Bu çalışma ilk yazarın yüksek lisans tezinin bir kısmından alınmıştır.

The Effects of Theory of Mind and Self-Regulation Skills on Helping Behaviors in 3-4-Year-Old Children

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the effects of theory of mind and self-regulation skills on children's helping behavior. Total of 104 children aging between 36-59 months, participated in the study. Helping behavior was measured with an instrumental helping task. Scaling of Theory-of-Mind tasks were used in measuring theory of mind. As for measuring self-regulation, peg tapping task were used. In order to control receptive language abilities of children, Turkish Expressive and Receptive Language Test (TIFALDI) was applied. Results of the analyses indicated that there were significant relations between theory of mind and selfregulation skills and helping behavior, however, multiple regression analyses showed that the main predictor of helping behavior was theory of mind, but not self-regulation skills after controlling for age and receptive language. Results were discussed with respect to the literature, in relation to the role of theory of mind and self-regulation skills in explaining helping behavior.

Keywords: prosocial behavior, instrumental helping, theory of mind, self-regulation, executive functions

Olumlu sosyal davranış (prosocialbehavior) başkalarının yararı için gönüllü olarak yapılan davranışlar şeklinde tanımlanabilir (Eisenberg, Fabes ve Spinrad, 2006). Başkalarının yararına yapılabilecek davranışların işbirliği kurma, paylaşma, yardım etme gibi pek çok çeşidi olduğu kabul edilmektedir. Yardım etme davranışları çocuklarda daha çok incelenmiş olmakla birlikte paylaşma ve işbirliği yapma gibi olumlu sosyal davranışlar üzerinde de çeşitli araştırmalar yürütülmüştür (Örn. Paulus ve Moore, 2014; Warneken, Chen ve Tomasello, 2006).

Olumlu sosyal davranışların hangi yaşlarda görülmeye başlandığı ve nasıl gelişmiş olduğu soruları, geçmişten bugüne hala önemini korumaktadır. Bu soru üzerine çalışan bir grup araştırmacı (Örn.,Brownell, Svetlova, Anderson, Nichols ve Drummond, 2013; Rushton, 1982) sosyalleşme süreçlerinin, çocukların olumlu sosyal davranışlarını şekillendirmelerinde önemli bir rolü olduğunu belirtmektedir. Ancak Warneken ve Tomasello (2006; 2009) gibi bazı araştırmacılar, olumlu sosyal davranışların altında yatan nedenin insanların doğuştan dünyaya getirdikleri özgeci eğilimler olduğunu savunmaktadırlar. Onlara göre, paylaşma, işbirliği ve yardım etme davranışlarının ilk ortaya çıkışında sosyalleşme süreçleri etkili olmamakta ve ebeveynlerinin yol gösterici davranışlarından faydalanamayacak kadar küçük yaş çocuklarında bile olumlu sosyal davranışlar görülebilmektedir. Araştırmacılar, küçük çocukların olumlu sosyal davranışlara doğal bir yatkınlıkları olduğunu, sosyalleşme süreçlerinin ise ancak okul öncesi dönemle birlikte devreye girebileceğini belirtmektedirler (Warneken ve Tomasello, 2009). Bazı araştırmacılar ise sosyallik, dışa dönüklük, utangaçlık, öz-saygı ve kendini düzenleme gibi kişilik özelliklerinin olumlu sosyal davranışın görülmesinde önemli rol oynadığını düşünerek hangi bireysel farklılıkların olumlu sosyal davranışın ortaya çıkmasını kolaylaştırdığını bulmaya yönelik çalışmalar yapmıştır (Örn. Laible, Carlo, Murphy, Augustine ve Roesch, 2014).

En erken yaşlarda gözlenen olumlu sosyal davranışın, yardım etme olduğuna ilişkin araştırma bulguları vardır (Dunfield, Kuhlmeier, O’Connell ve Kelley, 2011; Warneken ve Tomasello, 2006). Yardım davranışları, kendi imkânlarını başkalarının iyiliği için kullanmak ya da başkasının tamamlayamadığı bir işte o kişinin amacına yönelik olarak yükünü hafifletmek için yapılan eylemlerdir. Yardım etme davranışı yeni yapılan çalışmalarda araçsal (instrumental), empatik /teselli edici (empathic) ve özgeci (altruistic) olarak üç farklı şekilde ele alınmıştır (Örn. Svetlova, Nichols ve Brownell, 2010).

Yardım etme davranışlarının bir alt türü olan “araçsal yardım etme” davranışı, bireyin karşısındaki kişinin hedefe ulaşamayan davranışlarını gözlemleyip sorunları belirleyerek ihtiyacını nasıl gidereceğine dair çıkarımlarda bulunup harekete geçmesini gerektiren davranışlardır. Örneğin diğerinin uzanamadığı bir

nesneyi verme; elleri doluyken dolabın kapısını açamayan kişi için kapıyı açma gibi eyleme dayalı yardımlar buna örnek verilebilir.

12-14 aylık kadar küçük çocuklarda görülen bu davranışın diğer yardım davranışlarına göre daha erken ortaya çıkmasının, çocukların amaçları ve onlara yönelik hareketleri daha erken anlamalarından kaynaklandığı ifade edilmektedir (Svetlova ve ark., 2010). Yaşamın ilk yılında amaca yönelik basit eylemleri anlamalarından hemen sonra niyetli ve niyetsiz eylemleri de birbirinden ayırt ederek yardım davranışı sergilemeleri (Carpenter, Akhtar ve Tomasello, 1998), çocukların araçsal yardım etme konusunda bilişsel beceriler bakımından erken dönemden itibaren hazır olduklarını göstermektedir. 18-30 aylık çocuklar üzerinde yürütülen ve araçsal yardım etme davranışının incelenmiş olduğu bir çalışmada (Pettygrove, Hammond, Karahuta, Waugh ve Brownell, 2013), deneyci kazara çubukları yere düşürmektedir ve çocuklardan deneycinin amacına uygun bir şekilde yere düşen çubukları kaldırmaları beklenmektedir. On sekiz aylık çocukların bir kısmının yardım davranışı gösterdiği ama 30 aylık çocuklar ile kıyaslandığında bu sayının çok az olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte küçük yaş çocuklarının yardım etme davranışının yetişkinden gelen desteklendirici hareket ve sözlü isteklere daha çok bağlı olduğu da gözlenmiştir. Araçsal yardım etme davranışının değerlendirilmiş olduğu bir diğer çalışmada (Warneken ve Tomasello, 2013) ise şöyle bir görev kullanılmıştır: deneyci kazara bir kalemi yere düşürür, sonrasında aşağıya eğilip kaleme uzanmaya çalışır ancak yetiştirmez. Bu çalışmada da deneycinin etkinliğine devam edebilmesi için çocuğun kalemi vermesi beklenmektedir. Yaşları 22-25 ay arasında değişen çocukların katılmış olduğu bu çalışmanın sonucunda, çocukların yardım davranışı gösterdikleri bulunmuştur.

Belirtildiği üzere, olumsuz bir durumla karşılaşan kimseyi o durumdan kurtaracak bir eylemde bulunmak bir yardım etme davranışıdır. Bu tanımlamadan yola çıkarak yardımı sağlayacak kişinin öncelikle bir başkasının, bir sorun yaşadığını algılaması ve onun bakış açısını alabilmesi gerektiğini düşünebiliriz. Kişi aynı zamanda eğer yeterli motivasyon ve beceriye sahipse, bu problemin çözümünü sağlayacak bir müdahalede bulunmalıdır. Bu çerçeveden bakıldığında olumlu sosyal davranışın ortaya çıkması için bireyde bilişsel bazı yeterliliklerin mevcut olması gereklidir. Bilişsel becerilerin olumlu sosyal davranışa katkıda bulunduğunu düşünen araştırmacılar, olumlu sosyal davranışların görülmesinde bilişsel becerilerin gerekliliğine vurgu yapmışlar ve zekâ, duyguları anlama, kendini düzenleme ve bakış açısı alma gibi konuları ele almışlardır (Örn. Carlo, Crockett, Wolff ve Beal, 2012; Wu ve Su, 2014; Yağmurlu, 2014).

Bu çerçevede, diğerlerinin zihinsel durumlarına ilişkin bir kavrayış edinilmiş olmasının olumlu sosyal davranışın görülmesi için gereken bir ön koşul olduğunu

düşünmek çok yanlış olmayacaktır. Bir diğer ifadeyle, zihinsel durumları temsil edebilme ve diğerlerinin kanı, istek, niyet ve hislerinin farklı olabileceğini anlamak olarak tanımlanan (Astington ve Jenkins, 1995) zihin kuramı becerisinin, olumlu sosyal davranışların ortaya çıkışı için önemli olduğu düşünülebilir. Zihin kuramı gelişimi ile sosyal davranışlar arasındaki ilişki bazı çalışmalarda gösterilmiş olmasına rağmen bu ilişkinin yönü hakkında kesin bir yargıya ulaşılamamıştır. Ancak literatürde zihin kuramı becerisi geliştikçe olumlu sosyal davranışın da arttığına dair açıklamalara daha fazla rastlanılmaktadır. Zihin kuramı becerisinin sosyal davranışı etkilediği yönündeki açıklamalara göre, çocukların kanıları ve zihinleri temsil edebilme yeteneği, diğerlerinin olduğu kadar kendi düşünce ve kanılarını da düzenler ve daha fazla olumlu ilişkiyi beraberinde getirir. Bu açıklama ile tutarlı olarak, araştırmalarda yanlış kanıları anlamamanın çocukların sosyal davranışlarını açıklamada olumlu yönde değişikliklere neden olduğuna ilişkin sonuçlar elde edilmiştir (Örn. Capage ve Watson, 2001; Jenkins ve Astington, 2000; Peterson, Slaughter ve Paynter, 2007; Wu ve Su, 2014).

Yapılan araştırmalar yanlış kanıların anlaşılmasının 4 yaş civarında gerçekleştiğini ortaya koymaktadır (Wellman, Cross ve Watson, 2001). Küçük çocuklar başkalarının isteklerini ve duygularını anlayabilmelerine rağmen, kanıları ve bilgileri anlamada başarılı olamamaktadır (Wellman ve ark., 2001). Çocukların, 3 yaşına geldiklerinde kanıları dünyanın bir kopyası gibi görebilseler de bunları dünyanın bir temsili olarak anlayamadıkları; 4 yaşından itibaren kanıların aslında temsiller olduğunu ve birçok temsil gibi hatalı olabileceğini anlayabildiği belirtilmektedir (Karakelle, 2012). Sonuç itibarıyla, çocukların 4 yaş civarında insanların yanlış kanılara sahip olabildiklerine yönelik anlayış geliştirmeye başladıkları ve 6 yaşından önce birinci düzey zihin kuramı becerilerini kazanmış oldukları kabul edilmektedir.

Küçük çocuklarda çok erken zamanlardan itibaren araçsal yardım etme davranışı görülebildiğine göre, yardım etme davranışını açıklayan başka bilişsel etmenlerin etkili olabileceğini düşünmek mümkündür. Kendini düzenleme (self-regulation) becerisinin incelenmesi bu konuya farklı bir bakış açısı sunabilir. Kendini düzenleme becerisinin ahlaki davranışların ve sosyal kuralların güçlü bir yordayıcısı olduğuna ilişkin araştırma bulguları (Kochanska, 2002), olumlu sosyal davranışların ortaya çıkmasında etkili olabileceğini düşündürmektedir. Kendini düzenleme becerisi ve olumlu sosyal davranış arasındaki bağlantıların incelendiği çalışmalar, olumlu sosyal davranışlarda bulunan çocukların kendini düzenleme becerisinde daha iyi olduklarına ilişkin bulgular ortaya koymuştur (Örn., Carlo ve ark., 2012; Huyder ve Nilsen, 2012; Paulus ve ark., 2015; Wilson, 2003).

Kendini düzenleme becerisi, çocuğun belirli bir durumun bilişsel, duygusal ve sosyal isteklerine göre kendi davranışlarını, içsel ve zihinsel durumlarını kontrol edebilme ve değiştirebilme becerisi olarak tanımlanabilir (Blair ve Diamond, 2008; Derryberry ve Reed, 1996). Miyake ve arkadaşları (2000) mevcut çalışma ve araştırmaları gözden geçirerek kendini düzenlemenin üç yönetici işlev bileşeni açısından incelendiğini belirtmektedirler. Bunlar: görev ya da zihinsel setler arasında geçiş yapmak, çalışma belleğinin içeriğinin güncellenmesi ve izlenmesi, baskın tepkilerin engellenmesidir. Dikkati kaydırabilme olarak da isimlendirilen “zihinsel setler arasında geçiş yapmak”, görevler veya zihinsel setler arasında dikkati kaydırabilme becerisini ifade etmektedir. İkinci işlev olan “çalışma belleğinin içeriğinin güncellenmesi ve izlenmesi” hali hazırdaki görevle ilgili gelen bilginin kodlanması ve izlenmesini, sonrasında ise çalışma belleğinde tutulan ve görevle artık ilgisi olmayacak bilgilerin uygun bir şekilde gözden geçirilmesini sağlar. Bir diğer işlev ise bireyin gerekli durumlarda istemli olarak baskın olan tepkilerini engelleyebilme yani “inhibisyon kontrolü” becerisidir. Yönetici işlevler bileşenlerinin olumlu sosyal davranış ile ilişkisini inceleyen bazı çalışmalarda her iki becerinin olumlu sosyal davranışlarla olumlu yönde ilişkili olduğuna dair sonuçlara ulaşılmıştır (Örn., Blake, Piovesan, Montinari, Warneken ve Gino, 2014; Huyder ve Nilsen, 2012; Paulus ve ark., 2015; Wilson, 2003).

Bu çerçevede küçük çocuklarda yardım etme davranışının kendini düzenleme ve zihin kuramı gibi bilişsel beceriler açısından incelenmesi elverişli olabilir. Çalışmada aşamalı prosedürü olan bir araçsal yardım etme görevi kullanmasının büyük ve küçük yaşlarda görülen araçsal yardım davranışları arasındaki düzey farklarını gösterebileceği düşünülmüştür. Ayrıca literatüre bakıldığında, bu değişkenler arasındaki ilişkilerin incelendiği çalışmalarda araçsal yardım etme davranışının daha önce aşamalı prosedür kullanılarak değerlendirilmediği de görülmektedir. Bu noktadan hareketle, bu çalışmada 36-59 aylık çocuklarda yaş ve alıcı dil düzeyi kontrol edildiğinde zihin kuramı ve kendini düzenleme becerilerinin aşamalı bir prosedürde ortaya çıkan araçsal yardım etme davranışlarındaki değişkenliğin ne kadarını açıkladığı incelenecektir.

Yöntem

Örneklem

Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul’da yer alan iki okul öncesi eğitim kurumunda bulunan 36- 47 aylık (3-4 yaş) 52 çocuk ve 48-59 aylık (4-5 yaş) 52 çocuk olmak üzere toplamda 104 çocuk (59 kız, 45 erkek; Yaş Ort.: 47.15, SS= 1.20) oluşturmaktadır.

Çocukların demografik bilgileri incelendiğinde annelerin %1'i ilk ya da ortaokul, %23.1'i lise, %9.6'sı ön lisans, %46.2'si lisans ve %12.5'i yüksek lisans ve %7.7'sinin doktora mezunu olduğu görülmüştür. Babaların ise %3.9'u ilk ya da ortaokul, %24'ü lise, %7.7'si ön lisans, %53.8'i lisans, %6.7'si yüksek lisans ve %3.8'i doktora mezunudur. Çocukların ebeveynlerinin %98.1'i birliktedir. Çocukların kardeş sayılarına bakıldığında %56.7'sinin kardeşi olmadığı, %42.3'ünün bir, %1'inin ise iki kardeşi olduğu görülmüştür.

Veri Toplama Araçları

Çocuk Kişisel Bilgi Formu: Araştırmacı tarafından oluşturulan “Çocuk Kişisel Bilgi Formu” çocuğun yaşı, cinsiyeti, ebeveynlerinin eğitim düzeyi, kardeş sayısı ve yaşları hakkındaki sorulardan oluşmaktadır.

Araçsal Yardım Etme Davranışı Görevi: 36-59 ay çocuklarının olumlu sosyal davranış becerilerini ölçmek için Svetlova ve arkadaşlarının (2010) çalışmasında kullanılan araçsal yardım etme görevinden yola çıkarak aşamalı bir prosedür hazırlanmıştır. Bu görevin amacı çocukların kendiliğinden yardım etmelerinden, yetişkinden gelen yardım talebine kadar uzanan bir yelpazede hangi düzeyde yardım ettiklerini belirlemektir. Böylece yardım gerektiren durumların farklı özelliklerinin temsil edilmesi amaçlanmıştır.

Bu görevde, araştırmacı ve çocuğun oturabileceği uygunlukta birer sandalye, bir masa, bir kalemlik ve iki adet kalem kullanılmıştır. Araştırmacı ve çocuk masada karşılıklı oturmaktadır. Masanın üzerinde kâğıtlar ve kalemlik bulunmaktadır. Araştırmacı kâğıtlarla meşgulken farkına varmaksızın kalemligi çocuğun tarafına doğru kendine uzak bir yere düşürür. Görevde çocuktan kalemleri toplaması ve deneyi uygulayan kişiye vermesi beklenmektedir.

Bu görev yardıma ihtiyacı olanın (araştırmacı) çocuğa vermiş olduğu ipuçlarına göre aşamalandırılmıştır. Her aşamada farklı bir ipucu 10 saniye süre ile verilmektedir (Bkz. Tablo 1). Çocuk düşen nesneyi topladığında araştırmacı ipucu vermeyi bırakır. Eğer çocuk yere düşen kalemi son aşamaya kadar getirmezse, araştırmacı herhangi bir tepki vermeden ve yorum yapmadan kalemi alıp, bu uygulamayı sonlandırmaktadır. Çocuğun kalemleri topladığı aşamaya göre puan verilmektedir. Bu aşamalarda beklenen davranış ve puan karşılığı Tablo 1'de gösterilmiştir. Alınabilecek en düşük puan 1; en yüksek puan 5'tir. Çocuğun, yetişkinin sözlü talebi sonrasında yardım etmesi itaat davranışı olarak tanımlanabileceği için, 5. ve 6. aşamalar tek bir puan olarak ele alınmış ve sonuç çıkarıcı analizlerde 5. ve 6. aşama birleştirilerek en düşük puan olarak kodlanmıştır.

Tablo 1

Araçsal Yardım Etme Davranışı Aşamaları

Araçsal Yardım Etme Davranışı Aşamaları	Yardım Davranışının Kodlanması
1. Aşama	Çocuğun, kalemleri yere düşer düşmez vermesi (5 puan)
2. Aşama	Yetişkin kalemleri masada ararken çocuğun kalemleri vermesi (4 puan)
3. Aşama	Yetişkinin sırasıyla çocuğa ve kaleme baktığında çocuğun kalemleri vermesi (3 puan)
4. Aşama	Yetişkinin masanın üzerinden eğilerek kalemlere uzanmaya çalıştığında çocuğun kalemleri vermesi (2 puan)
5. Aşama	Yetişkin sözel istekte (kalemler yere düşmüş, verebilir misin?) bulunduğu anda çocuğun kalemleri vermesi (1 puan)
6. Aşama	Çocuğun yardım etmemesi (1 puan)

Zihin Kuramı Ölçeği: Çocukların zihin kuramı becerisinin ölçümü için Wellman ve Liu (2004) tarafından geliştirilen “Zihin Kuramı Ölçeği” kullanılmıştır. Zihin Kuramı Ölçeği farklı istek, farklı kanı, bilgi erişimi, yanlış kanı ve saklı duyguyu değerlendiren görevlerden oluşan bir ölçektir. Kahraman (2012), Zihin Kuramı Ölçeği’nin Türkçe uyarlamasını yapmıştır. Bu çalışmada Kahraman’ın materyallere ilişkin yaptığı uyarlamanın yapısı bozulmayarak, zihin kuramı görevleri kullanılmıştır.

Wellman ve Liu (2004) ölçeğin geçerlik güvenirlik çalışmasında yaşları 35-78 ay arasında değişen 75 okul öncesi çocuk ile çalışmışlardır. Kişilerin zihinsel durumlarını anlamalarını değerlendirmek için farklı durumları içeren yedi farklı görev sunulmuştur. Guttman ve Rasch ile yapılan ölçek analizleri farklı istek görevinden, saklı duygu görevine kolaydan zora doğru ortaya çıkan zorluk sırasının olduğunu göstermiştir. Okul öncesi dönem çocukları için görevlerin en basitten en zora doğru sıralaması farklı istek, farklı kanı, bilgi erişimi, belirgin yanlış kanı, içerik yanlış kanı ve saklı duygu şeklindedir. Her bir görev için çocuklar 0 (kaldı) ya

da 1 (geçti) puan almaktadırlar. Ölçekten alınabilecek toplam puan 0-6 arasında değişmektedir.

Ölçeğin Türkçe uyarlamasında, Kuder-Richardson yöntemi ile hesaplanan güvenilirlik katsayısı .50 olarak bulunmuş, 30 çocuğa bir ay sonra tekrar uygulama yapılarak hesaplanan test-tekrar test güvenilirliğine ilişkin korelasyon katsayısı ise .78 olduğu ve .01 düzeyinde anlamlı olduğu rapor edilmiştir (Kahraman, 2012).

Kalem Tıklatma Görevi: Çocukların kendini düzenleme becerilerini ölçmek için Diamond ve Taylor'un (1996) geliştirmiş olduğu, araştırmacılar tarafından sıkça kullanılmakta olan (Blair ve Razza, 2007; Razza ve Blair, 2009) kalem tıklatma görevi (peg-tapping-task) uygulanmıştır.

Bu görev çocuğun yeni görevi aklında tutmasını, baskın olan ve olmayan tepki arasındaki uyumsuzluğu fark etmesini ve baskın olan tepkinin engellenmesi becerilerini gerektirmektedir. Görevde uygulanacak nesne çocuğa tanıtılarak oyunun kuralları anlatılmaya geçilir. "Şimdi seninle yeni bir oyun oynayacağız. Ben masaya bir kez vurduğumda (masaya bir kez vurulur ve nesne çocuğa verilir) senden masaya iki kez vurmanı istiyorum" denilir (Kural 1). Çocuğun art arda iki başarılı deneme göstermesine kadar devam edilir. Nesne geri alınır ve yeni kurala geçilir. "Ben masaya iki kez vurduğumda (masaya iki kez vurulur ve nesne çocuğa verilir) senden masaya bir kez vurmanı istiyorum" denilir (Kural 2). Çocuğun art arda iki başarılı deneme göstermesine kadar devam edilir. Çocuğun kuralları anlayıp anlamadığını test etmek için iki ön deneme yapılmaktadır. Çocuk başarılı olduğu takdirde test aşamasına geçilir ve 16 test denemesi uygulanır. Çocuğun vermiş olduğu her doğru cevap 1 puan olarak kaydedilir. Testin sonucunda en fazla 16 puan alınabilmektedir.

Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi (TİFALDİ): Bu test Türkçe alıcı ve ifade edici dil becerisini ölçmek için normları Berument ve Güven (2010) tarafından geliştirilmiş bir dil testidir. Test 2-12 yaş grubu ana dili Türkçe olan çocukların sözcük kazanımlarını değerlendirmek amacını taşımaktadır. Bu çalışmada testin Alıcı Dil Kelime Alt Testi uygulanmıştır. Çocuklara bireysel olarak uygulanan bu testte 104 madde bulunmaktadır. Testte her doğru yanıt 1 puan verilirken en az 0, en fazla 104 puan alınmaktadır.

Bu testin test-tekrar test güvenilirliği 2-12 yaş arasındaki 360 çocuğa testin 15 gün arayla iki kez uygulanması ile elde edilmiştir. Testin test-tekrar test güvenilirliği .97 olarak bulunmuştur ($p < .01$). 104 maddenin Cronbachalpha iç tutarlılık katsayısı .99 olarak bulunmuştur. Yarıya bölme analizleri ile elde edilen tüm örneklem için Spearman-Brown değeri .99 olarak elde edilmiştir. Geçerlik çalışması için 6 yaşın altındaki çocuklar için Ankara Gelişim Tarama Envanteri (AGTE), 6 yaş üstü

çocuklara WÇZÖ-R Zekâ testi ve tüm yaş gruplarına da Peabody Kelime Testi uygulanmıştır (Berument ve Güven, 2010). TIFALDİ alıcı dil alt testi standart puanları Peabody Kelime Testi ile anlamlı bir korelasyon göstermezken, WÇZÖ-R sözel, performans ve genel puanları ile ve AGTE t puanları, dil-biliş puanları ile anlamlı korelasyon bildirilmiştir.

Bu çalışmada çocukların alıcı dil becerilerinin ölçümü, değişkenler arasındaki ilişkiler üzerinde etkisi olabileceği düşünülerek kontrol amacıyla yapılmıştır.

İşlem

Veri toplama süreci 2015 yılı Mart-Nisan aylarında birinci araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Uygulamalar iki okul öncesi eğitim kurumunda gerekli izinler alınarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı her bir çocuğun sınıfına önceden giderek yaklaşık 10 dakika zaman geçirmiştir. Bu esnada araştırmacı ve çocuklar tanışıp ilişki kurarak, çocuğun uygulamalardan önceki ısınma sürecine yardımcı olunmuştur. Daha sonra çocuklar kendi kurumlarında gürültü olmayan boş bir odaya götürülmüştür. Veriler iki oturumda toplanmıştır. İlk oturumda sırasıyla zihin kuramı ve araçsal yardım etme görevleri uygulanmıştır. İlk oturumun süresi her bir çocuğa göredeğişmekle birlikte ortalama 15 dakika sürmüştür. Çocuklar ile yapılan ilk oturum uygulaması tamamlandıktan sonra çocukların öğretmenlerine demografik bilgi formları dağıtılmış ve kendilerinden her bir çocuk için bu formları doldurmaları istenmiştir. Bir hafta sonrasında yapılan ikinci oturumda ise kalem tıkkatma görevi ve dil testinin uygulaması yapılmıştır. İkinci oturumun süresi de yaklaşık olarak 20 dakika sürmüştür.

Bulgular

Araştırmacının temel amacı, 3-4 yaşındaki çocukların zihin kuramı ve kendini düzenleme becerilerinin, araçsal yardım etme davranışlarının ne kadarını açıkladığını incelenmesiydi. Katılımcıların yardım davranışı, zihin kuramı, kendini düzenleme becerisi ve dil puanlarının ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 2’de verilmiştir.

Katılımcıların araçsal yardım etme davranışı görevinde yardımda bulundukları aşamalar ise Tablo 3’te sunulmuştur. Elde edilen bulgulara göre, 3 yaşındaki çocukların %15.4’ü kalem yere düşer düşmez vermiştir. Yine bu yaştaki çocukların %34.6’sı araştırmacı tarafından verilen farklı ipuçlarına göre yardım davranışı göstermiştir (2, 3 ve 4. aşama). Ayrıca bu yaştaki çocukların %48.1’inin yetişkinin sözel isteği sonucunda yardım davranışında bulunduğu görülürken, bir çocuk ise hiçbir yardım davranışında bulunmamıştır. 4 yaşındaki çocukların ise

%30.8'inin ilk aşamada yardım davranışı gösterdikleri, %27'sinin araştırmacı tarafından verilen farklı ipuçlarına göre yardım ettiği (2, 3 ve 4. aşama), %42.3'ünün ise yetişkinin sözel isteği sonucunda yardım davranışında bulunduğu görülmüştür.

Tablo 2

Araştırmada Yer Alan Değişkenlere İlişkin Puanların Ortalama ve Standart Sapmaları

Değişken	36-47 Ay		48-59 Ay		Toplam	
	N=52		N=52		N=104	
	Ort.	S	Ort.	S	Ort.	S
Yardım Davranışı	2.13	1.47	2.67	1.75	2.40	1.32
Zihin Kuramı	2.01	1.14	3.26	1.20	2.64	1.32
Kendini Düzenleme	4.32	5.20	10.32	4.77	7.32	5.81
Alıcı Dil	38.44	13.88	59.51	16.87	48,98	18.67

Tablo 3

3 ve 4 Yaşındaki Çocukların Yardım Davranışı Gösterdikleri Aşamalar

Araşsal Yardım Etme Davranışı Aşamaları	36-47 Ay		48-59 Ay		36-59 Ay	
	f	(%)	f	(%)	f	(%)
1. Aşama	8	15.4	16	30.8	24	23.1
2. Aşama	2	3.8	3	5.8	5	4.8
3. Aşama	5	9.6	3	5.8	8	7.7
4. Aşama	11	21.2	8	15.4	19	18.3
5. Aşama	25	48.1	22	42.3	47	45.2
6. Aşama	1	1.9	0	0	1	1

Not: Sonuç çıkarıcı analizlerde 5. ve 6. aşama birleştirilerek en düşük puan olarak hesaplanmıştır

Toplam olarak bakıldığında ise çocukların %23.1'i yetişkinin kalemi yere düşer düşmez, %4.8'i yetişkin masada kalemi aradığında, %7.7'si yetişkin kalemin yerde olduğunu görüp sırasıyla çocuğa ve kaleme baktığında, %18.3'ü yetişkin kaleme uzanmaya çalıştığında, %45.2'si yetişkinin sözel isteği sonucunda yardım davranışında bulunmuştur. Çalışmaya katılan bir çocuk ise hiçbir yardım davranışında bulunmamıştır.

Araştırmada Yer Alan Değişkenler Arasındaki Korelasyonlara İlişkin Bulgular

Çocukların yardım davranışı, zihin kuramı, kendini düzenleme becerisi, yaş ve dil puanları arasındaki ilişkiler Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayıları hesaplanarak incelenmiştir. Yapılan korelasyon analizi sonucunda yardım davranışı ile zihin kuramı ($r = .39$, $p \leq .001$) ve kendini düzenleme becerisi ($r = .33$, $p \leq .001$) arasında anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca yardım davranışı ile çocukların yaşı ($r = .22$, $p < .05$) ve dil puanları ($r = .25$, $p < .01$) arasında da anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur. Bu nedenle çocukların yaşı ve alıcı dil puanları kontrol edilerek, değişkenler arasındaki ilişkiler Kısmi Korelasyon Katsayıları ile hesaplanarak tekrar incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4

Araştırmada Yer Alan Değişkenlerin Yaş ve Dil Kontrol Edildikten Sonraki Kısmi Korelasyon Katsayıları

Değişkenler	1	2	3
1. Yardım Davranışı	-		
2. Zihin Kuramı	.30**	-	
3. Kendini Düzenleme	.21*	.38***	-

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p \leq .001$

Çocukların yaşı ve dil puanları kontrol edilerek yapılan kısmi korelasyon analizi sonucunda katılımcıların araçsal yardım etme davranışı görevinden almış oldukları puanlar ile zihin kuramı becerisi ($r = .30$, $p < .01$) ve kendini düzenleme becerisinden ($r = .21$, $p < .05$) almış oldukları puanları arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Yardım Davranışının Yordanmasına İlişkin Bulgular

Korelasyon analizlerinden elde edilen bulgular doğrultusunda, zihin kuramı ve kendini düzenleme becerisi değişkenlerinden hangisi ya da hangilerinin ne düzeyde yardım davranışını yordayabileceği çoklu regresyon analizi ile incelenmiştir. Çocuğun yaşı ve dil puanları analize kontrol değişkenleri olarak; yardım davranışı bağımlı değişken olarak; zihin kuramı ve kendini düzenleme becerisi bağımsız değişkenler olarak modele girilmiştir. Kontrol değişkenleri 1. aşamada, bağımsız değişken olan zihin kuramı 2. aşamada, kendini düzenleme becerisi 3. aşamada analize dâhil edilmiştir. Yapılan çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5

Yardım Davranışını Yordayan Değişkenler

Analiz Aşaması		R ²	B	Std. Hata	β	t	F
1	Yaş	.071*	.02	.03	.10	.84	3.85*
	Dil		.02	.01	.19	1.51	
2	Yaş	.081**	.00	.03	.01	.10	5.99***
	Dil		.00	.01	.03	.25	
	Zihin Kuramı		.45	.14	.36	3.10**	
3	Yaş	.009	.00	.03	-.02	-.16	4.77***
	Dil		.00	.01	-.02	-.12	
	Zihin Kuramı		.38	.16	.31	2.47*	
	Kendini Düzenleme		.04	.04	.15	1.05	

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p \leq .001$

Tablo 5’de görüldüğü üzere, çocukların yaşı ve dil becerileri birlikte modele alındığında yardım davranışını anlamlı olarak yordamakta ve yardım davranışlarında gözlenen değişkenliğin %7.1’ini açıklamaktadır. Bu değişkenlerin varyansa olan katkısı anlamlıdır ($F(2, 101) = 3.85, p < .05$). Ancak çocukların yaşı ve dil

becerilerinin her birinin, yardım davranışlarındaki değişkenliği açıklamada tek başına anlamlı katkısı yoktur.

Bir sonraki aşamada zihin kuramı modele girmektedir. Yaş, dil becerileri ve zihin kuramı ise yardım davranışında gözlenen değişkenliğin %15.2'sini açıklamaktadır. Bu değişkenlerin varyansa olan katkısı anlamlıdır ($F(2, 100) = 5.99, p < .01$). Zihin kuramı becerisi yardım davranışını açıklamada tek başına %8.1'lik bir değişim ortaya çıkarmaktadır. Ayrıca zihin kuramı becerisinin, yardım davranışındaki değişkenliği açıklamada tek başına anlamlı katkı sağladığı görülmüştür.

Son olarak kendini düzenleme becerisi modele girmektedir. Yaş, dil becerileri, zihin kuramı ve kendini düzenleme becerisi, yardım davranışında gözlenen değişkenliğin %16.2'sini açıklamaktadır. Bu değişkenlerin varyansa olan katkısı anlamlıdır ($F(2, 99) = 4.77, p < .01$). Kendini düzenleme becerisi, yardım davranışını açıklamada tek başına %1'lik bir değişim ortaya çıkarmaktadır. Ancak kendini düzenleme becerisinin, yardım davranışındaki değişikliği açıklamada tek başına anlamlı katkısı yoktur. Üçüncü modelde de, yardım davranışındaki değişkenliği açıklayan tek değişkenin zihin kuramı olduğu görülmüştür.

Tartışma

Bu çalışmada 3-4 yaş çocuklarındaki zihin kuramı ve kendini düzenleme becerilerinin olumlu sosyal davranışlarındaki değişkenliğin ne kadarını açıkladığı araştırılmıştır. Sonuçlar, zihin kuramı ve kendini düzenleme becerisinin yardım etme davranışı ile ilişkili olduğunu; hem zihin kuramı hem de kendini düzenleme becerisinin, çocukların yardım etme davranışındaki değişkenliğe katkısı bulunduğunu göstermiştir. Ancak yardım davranışındaki değişkenliği açıklamada, katkısı tek başına anlamlı olan değişken zihin kuramı becerisidir.

Araştırmanın temel problemine geçmeden önce bu çalışmada yardım etme davranışına ilişkin elde edilen betimsel bulgulardan söz etmek olumlu sosyal davranış konusunda çalışan araştırmacılar açısından yararlı olabilir.

Daha önce yapılan çalışmalarda yaşça büyük çocukların hem daha hızlı hem de daha fazla yardım ettikleri ve paylaştıkları (Brownell ve ark., 2013; Svetlova ve ark., 2010; Wu ve Su, 2014); olumlu sosyal davranışların yaşla birlikte arttığına yönelik bulgular mevcuttur (Bkz. Eisenberg ve ark., 2006). Bu çalışmada da benzer bir şekilde nesne yere düşer düşmez yardım etme girişiminde bulunan çocuk sayısı 48-59 aylık grupta daha fazladır. Bu bulgu, yaşça büyük çocukların küçük olanlara

göre yetişkine yardım etmek için harekete geçmede daha kendiliğinden ve hızlı davrandıkları, belirgin ipuçlarına daha az bağlı kaldıkları şeklinde yorumlanabilir.

Yaşla birlikte artış gösteren birçok bilişsel beceri olduğu göz önüne alınırsa belki de olumlu sosyal davranışın gerçekleştiği aşamanın yaşa bağlı olarak farklılaşmasında başka etkenlerin devreye girdiğini düşünmek yanlış olmayacaktır. Bu çalışmanın bulguları çocukların yaş ve dil becerileri kontrol edildiğinde dahi zihin kuramı ve kendini düzenleme becerisinin, yardım davranışı ile ilişkili olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte çocukların yaşı, dil, zihin kuramı ve kendini düzenleme becerisi, birlikte olduklarında yardım davranışını daha güçlü açıklamışlardır (Bkz. Tablo 5). Bu bulgulara göre zihin kuramı becerisi yüksek olan çocukların, araçsal yardım etme davranışı görevinde daha kendiliğinden ve erken aşamalarda yardım ettikleri söylenebilir. Bir başka deyişle, zihin kuramı becerisi yüksek çıkan çocuklar yardım davranışını gerçekleştirmeden önce yetişkinden gelen ipuçlarına daha az ihtiyaç duymaktadırlar (Bkz. Tablo 3). Bu nedenle yardım davranışının ne zaman ortaya çıktığı konusunda çocuklara verilen ipucunun rol oynadığı ama bunun yanında zihin kuramı becerilerinin daha etkili olduğunu söylemek mümkündür. Bu sonuçlar, çocukların zihin kuramı becerisinin olumlu sosyal davranış ile ilişkili olduğu yönündeki önceki literatür bulguları ile tutarlıdır (Örn., Razza ve Blair, 2009; Ruffman, Slade, Devitt ve Crowe, 2006; Takagishi, Kameshima, Schug, Koizumi ve Yamagishi, 2010; Wu ve Su, 2014). Watson, Nixon, Wilson ve Capage'in (1999) çalışmasında benzer bir şekilde çocukların yaş ve dil yetenekleri kontrol edildiğinde yanlış kanıları anlama becerilerinin öğretmenlerin değerlendirmiş olduğu sosyal davranışlar ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bir diğer çalışmada 3-4 yaş çocuklarının olumlu sosyal davranışları ile zihin kuramı becerileri arasında yine pozitif yönde ilişki bulunmuştur (Jenkins ve Astington, 2000). Huyder (2014) sosyal ilişkiler kurmada başarılı olan çocukların, karşısındaki kişilerin durumuna önem verdiklerini ve onlara dair farkındalık geliştirmeye başladıklarını ifade etmektedir. Başkalarının bakış açısını alma konusunda daha iyi olan çocuklar ise birlikte yapılan etkinliklerde ve sosyal ortamlarda sadece kendilerinin değil, başkalarının da farklı istek ve niyetleri olabileceğini anlayabilirler. Zihin kuramı becerisinin çocukların sosyal yönden uygun hareket etmelerini kolaylaştırması mümkündür. Hem bu açıklamalardan hem de çalışmanın bulgularından hareketle, diğerlerinin içsel ve zihinsel durumlarını anlayabilen çocukların, olumlu sosyal davranışları daha fazla ve gerektiğinde daha erken sergiledikleri söylenebilir.

Ancak, dikkat edilmesi gereken bir diğer husus aşamalı araçsal yardım etme prosedürünün bu bağlantının ortaya çıkmasında bir etkisi olup olmadığı meselesidir. Aşamalı prosedür kullanılan olumlu sosyal davranış görevi yetişkinin giderek belirginleşen ipuçlarını içeren aşamalardan oluşmaktadır. Yetişkinin yere düşen

nesneye ihtiyacı olabileceği çıkarımını daha kolay yapan çocukların görevin erken aşamalarında yardım davranışı göstermeleri, benzer bir şekilde daha önce Wu ve Su'nun (2014) kullanmış olduğu paylaşma davranışı görevinde de görülmüştür. Aslında bu tür bir görevin, çocukların olumlu sosyal davranışlarında zihin kuramının etkisinin görülmesini kolaylaştıracağı düşünülebilir. Eğer çocukların araçsal yardım etme davranışları iki kategori (yardım etti ya da yardım etmedi) şeklinde kodlanmış olsaydı benzer bir sonuca ulaşılması mümkün olmayabilirdi.

Bu çalışmada kendini düzenleme becerisinin çocukların yardım etme davranışları ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır, ancak kendini düzenleme becerisinin yardım davranışlarını açıklayıcılık gücünün, zihin kuramı becerisine göre daha düşük olduğu görülmüştür. Hatta zihin kuramı ve kendini düzenleme becerisinin her ikisinin de modelde olduğu son aşamada, kendini düzenleme becerisinin, yardım davranışındaki değişkenliğin açıklanmasına anlamlı katkısı olmadığı bulunmuştur (Bkz. Tablo 5). Bu sonuç, çalışmanın dikkat çekici bir bulgusudur. Bulguların karşılaştırılabilmesi bakımından olumlu sosyal davranış, zihin kuramı ve yönetici işlevlerin ölçümü yapılan iki çalışma literatürde mevcuttur (Örn., Huyder, 2014; Razza ve Blair, 2009). 3-6 yaş çocuklarının değerlendirildiği bu çalışmaların ilkinde, zihin kuramının yönetici işlevler ve dil becerilerinden bağımsız olarak olumlu sosyal davranış üzerinde etkisi olduğu bulunmuştur (Razza ve Blair, 2009). Diğer çalışmada ise çocukların sosyal davranışları ebeveynleri tarafından değerlendirilmiş ve çocukların sosyal davranışları üzerinde sadece zihin kuramı becerisinin etkisi olduğu sonucuna ulaşılmış, yönetici işlevlerin etkisi görülmemiştir. Hatta çocukların yaş, dil ve yönetici işlevler becerileri kontrol edildiğinde dahi zihin kuramının etkisi devam etmiştir (Huyder, 2014).

Bu çalışmada yordayıcı değişkenler olan zihin kuramı ve kendini düzenleme becerisi, yardım etme davranışı ile olduğu gibi kendi aralarında da ilişkili bulunmuştur (Bkz. Tablo 4). Her birinin kendi arasında ilişkili olması, değişkenler arasında aracı etki olup olmadığını düşündürebilir. Zihin kuramı modelde olduğunda kendini düzenleme becerisinin etkisini kaybetmesi nedeniyle kendini düzenleme becerisi ve yardım etme davranışı arasındaki ilişkide zihin kuramının aracı rolü oynayacağı akla gelebilir. Bu nedenle olumlu sosyal davranış, zihin kuramı ve kendini düzenleme becerisi arasındaki ilişkilerin tekrar test edilmesi önem kazanmaktadır.

Zihin kuramı ve kendini düzenleme becerisinin yanında dil gelişiminin de yardım davranışı ile ilişki göstermesi, olumlu sosyal davranışların karmaşık yapısına işaret etmesi bakımından önemlidir. Bu çalışmanın bulguları da önceki çalışmalarda nadir olarak gözlenen bu duruma (Cassidy, Werner, Rourke, Zubernis ve Balaraman, 2003) daha fazla dikkat çekilmesi gerektiğine işaret ediyor olabilir. Cassidy ve

arkadaşlarının (2003) çalışmasında, çocukların dil becerilerinin olumlu sosyal davranışlar ile zihin kuramına göre daha fazla ilişkili olduğu bulunmuştur. Bu çalışmada davranış gözlemi, öğretmen ve akran puanlaması ile değerlendirilen olumlu sosyal davranışların her biri dil becerisi ile ilişkili çıkmıştır. Dil becerisi kontrol edilerek yapılan analizlerde, zihin kuramının açıklayıcılığının olumlu sosyal davranışın öğretmen ve akran değerlendirmesi ile yapıldığında beklenmedik bir şekilde ortadan kaybolduğu görülmüştür. Cassidy ve arkadaşları (2003) bu hususta dil becerisinin, çocuklarda hem zihin kuramı hem de olumlu sosyal davranışın kazanımını kolaylaştırdığını savunmaktadırlar. Dunn (1995), çocukların zihinsel durumlar hakkında konuşmaları anlamaları ve bu konuşmalara katılmalarının zihin kuramı gelişimlerine katkıda bulunduğunu belirtmektedir. Yine Cassidy ve arkadaşları (2003), dil becerilerinin çocukların pozitif yönlü sosyal etkileşimde bulunmalarında rol oynadığı, bu sayede onların prososyal eğilimlerinin artış gösterdiğini ifade etmektedirler. Her ne kadar tanımlayıcı bir çalışma olsa da bu konu ile yakın olduğu düşünülebilecek bir çalışma literatürde mevcuttur (Örn., Bergin, Bergin ve French, 1995). Bu çalışmada, ebeveynlerden 2-5 yaş arası çocukları için olumlu sosyal davranış temsil edecek en iyi 20 özelliği belirtmeleri istenmiştir. Raporlamanın sonucunda çocukların kendilerini sözel ifade edebilme ve geniş bir kelime dağarcığına sahip olmaları bu listenin içerisinde kendine yer bulmuştur. Bir diğer ifadeyle, ebeveynler çocuklarını olumlu sosyal davranışlarda bulunan örnek bireyler olarak değerlendirirken, çocuklarının dil becerilerinin bu konuda önemli olduğunu belirtmişlerdir.

Dil becerisinin, olumlu sosyal davranışların açıklanmasında katkısı olduğunu savunan bir diğer açıklama ise çocukların sözel becerilerinin olumlu sosyal davranış görevinin amacını ve yönergelerini anlamada yardımcı olduğu şeklindedir. Huyder (2014), çocukların davranışlarını yönlendirebilmek için görevin amacına uygun olarak kendileriyle içsel konuşmalar gerçekleştirmiş olabileceklerini, bu durumun da olumlu sosyal davranışlarda rol oynayabileceğini ifade etmektedir.

Literatürde dil ve olumlu sosyal davranış arasındaki bağlantılara ilişkin tutarsız sonuçlar olmakla birlikte aslında bu çalışmaların sayısı yok denecek kadar azdır. Özellikle olumlu sosyal davranış değişkeni işin içine girdiğinde çocukların dil gelişimlerinin çalışmalarda ihmal edildiği görülmektedir. Olumlu sosyal davranış çalışmalarında dil becerilerinin daha kapsamlı değerlendirilmesi araştırmacılara yeni fikirler vermesi bakımından önemli olabilir. Bu çalışmanın bulguları, çocukların alıcı dil becerilerinin yardım davranışları ile ilişkili olduğunu göstermesine rağmen, ifade edici dil becerileri değerlendirilmediği için dil gelişiminin olumlu sosyal davranışlarda etkili olduğu yönünde genelleyici bir açıklama yapmak doğru olmayacaktır. Ancak gelecekte yapılacak çalışmalarda hem alıcı hem ifade edici dil becerilerinin olumlu sosyal davranışlar ile ilişkisinin detaylı bir şekilde

incelenmesiyle birlikte alanda bu konudaki tartışmaların cevaplanması daha kolaylaşacaktır.

Bu çalışmaya katılan çocuklar, Türkiye'nin metropol şehri olan İstanbul'da bulunan kreşlerden seçilmiştir. Bununla birlikte çocukların normal gelişim göstermesi katılımcı grubun oluşturulmasında dikkat edilen bir ölçüttür. Bu nedenle, çocukların yardım davranışlarını açıklamada zihin kuramı becerisinin önemli katkısı olduğu yönünde elde edilen bulguların normal gelişim gösteren ve okul öncesi dönemde eğitim alan çocuklarda görüldüğünü belirtmek gerekir. Ayrıca birbirinden farklı yerleşim yerleri ve sosyoekonomik düzeylerden oluşan bir katılımcı grubu üzerinde bu değişkenler arasındaki ilişkilerin araştırılması, hem genellenebilirliği kolaylaştıracak hem de literatüre katkı sağlayacaktır. Farklı kültürel alt yapıya sahip olmanın ve sosyalleşme süreçlerinin çocukların olumlu sosyal davranışlarına etkisi bazı çalışmalarda zaten gösterilmiştir (Brownell ve ark., 2013; Spivak ve Howes, 2011). Bununla birlikte eğitim düzeyi düşük ebeveynlere sahip olmanın yanı sıra, herhangi bir okul öncesi kuruma gitmemek çocukların dil gelişimleri üzerinde olumsuz etki yaratabilir. Dil gelişiminin zihin kuramı üzerindeki belirleyici etkisi bazı çalışmalarda görülmektedir (örn. Cassidy ve ark., 2003). Bu durum göz önüne alındığında, dil gelişimi daha düşük düzeyde olan çocukların zihin kuramı becerilerinin de benzer şekilde düşük çıkması beklenebilir. Dolayısıyla farklı yerlerde yaşayan, erken aylarda eğitim almayan ve zihin kuramı becerisi daha düşük düzeyde çıkan çocukların yardım etme davranışlarında bu tür bilişsel faktörlerin ne derece etkili olduğu sorularının araştırılması alanda başka sonuçları da beraberinde getirebilir.

Sonuç olarak, bu çalışmanın bulguları, 3-4 yaşındaki çocukların araçsal yardım etme davranışlarındaki değişkenliği açıklamada, çocukların ortamın gerektirdiği koşullar doğrultusunda kendi davranış ve bilişsel durumlarını düzenleyebilmelerinden ziyade, diğerlerinin durumlarını anlayabilmenin daha fazla katkıda bulunduğunu göstermektedir. Bir diğer ifadeyle, kendiliğinden ve erken aşamalarda yardım etme davranışında bulunanların, zihin kuramı gelişimi daha yüksek düzeyde olan çocuklar olduğu görülmektedir.

Kaynaklar

- Astington, J. W. ve Jenkins, J. M. (1995). Theory of mind development and social understanding. *Cognition & Emotion*, 9(2-3), 151-165.
- Bergin, C. A., Bergin, D. A. ve French, E. (1995). Preschoolers' prosocial repertoires: Parents' perspectives. *Early Childhood Research Quarterly*, 10(1), 81-103.

- Berument, S. K. ve Güven, A. (2010). Tifaldi Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi. *Türk Psikologlar Derneği*, Ankara.
- Blair, C. ve Diamond, A. (2008). Biological processes in prevention and intervention: The promotion of self-regulation as a means of preventing school failure. *Development and Psychopathology*, 20(3), 899-911.
- Blair, C. ve Razza, R. P. (2007). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child Development*, 78(2), 647-663.
- Blake, P. R., Piovesan, M., Montinari, N., Warneken, F. ve Gino, F. (2015). Prosocial norms in the classroom: The role of self-regulation in following norms of giving. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 115, 18-29.
- Brownell, C. A., Svetlova, M., Anderson, R., Nichols, S. R. ve Drummond, J. (2013). Socialization of early prosocial behavior: parents' talk about emotions is associated with sharing and helping in toddlers. *Infancy*, 18(1), 91-119.
- Capage, L. ve Watson, A. C. (2001). Individual differences in theory of mind, aggressive behavior, and social skills in young children. *Early Education and Development*, 12, 613-628.
- Carlo, G., Crockett, L. J., Wolff, J. M. ve Beal, S. J. (2012). The role of emotional reactivity, self-regulation, and puberty in adolescents' prosocial behaviors. *Social Development*, 21(4), 667-685.
- Carpenter, M., Akhtar, N. ve Tomasello, M. (1998). Fourteen-through 18-month-old infants differentially imitate intentional and accidental actions. *Infant Behavior and Development*, 21(2), 315-330.
- Cassidy, K. W., Werner, R. S., Rourke, M., Zubernis, L. S. ve Balaraman, G. (2003). The relationship between psychological understanding and positive social behaviors. *Social Development*, 12(2), 198-221.
- Derryberry, D. ve Reed, M. A. (1996). Regulatory processes and the development of cognitive representations. *Development and Psychopathology*, 8, 215-234.

- Diamond, A. ve Taylor, C. (1996). Development of an aspect of executive control: Development of the abilities to remember what I said and to “Do as I say, not as I do”. *Developmental Psychobiology*, 29, 315-334.
- Dunfield, K., Kuhlmeier, V. A., O’Connell, L. ve Kelley, E. (2011). Examining the diversity of prosocial behavior: Helping, sharing, and comforting in infancy. *Infancy*, 16(3), 227-247.
- Dunn, J. (1995). Children as psychologists: The later correlates of individual differences in understanding of emotions and other minds. *Cognition & Emotion*, 9(2-3), 187-201.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A. ve Spinrad, T. L. (2006). Prosocial behavior. W. Damon, R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of child psychology (6. Baskı, Cilt: 3) Social, emotional, and personality development*(N. Eisenberg) içinde (646-718). New York: Wiley.
- Huyder, V. ve Nilsen, E. S. (2012). A dyadic data analysis of executive functioning and children's socially competent behaviours. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 33(4), 197-208.
- Huyder, V. (2014). *Learning to cooperate: The Impact of executive functioning, theory of mind and externalizing behaviours on children's social functioning* (Doctoral dissertation). University of Waterloo.
- Jenkins, J. M. ve Astington, J. W. (2000). Theory of mind and social behavior: Causal models tested in a longitudinal study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 46, 203-220.
- Kahraman, O. G. (2012). *Zihin kuramına dayalı eğitim programının 48-60 aylık çocukların bilişsel bakış açısı becerileri ve prososyal davranışları üzerindeki etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Karakelle, S. (2012). Zihin kuramı gelişiminde kardeş etkisi: İkizler, tek kardeşliler ve tek çocukların karşılaştırılması. *Türk Psikoloji Yazıları*, 15(29), 43-52.
- Kochanska, G. (2002). Committed compliance, moral felt, and internalization: A mediational model. *Developmental Psychology*, 38, 339-351.

- Laible, D., Carlo, G., Murphy, T., Augustine, M. ve Roesch, S. (2014). Predicting children's prosocial and cooperative behavior from their temperamental profiles: A person centered approach. *Social Development*, 23(4), 734-752.
- Miyake, A., Friedman, N., Emerson, M., Witzki, A., Howerter, A. ve Wager, T. D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex "frontal lobe" tasks: A latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, 41, 49-100.
- Paulus, M., Licata, M., Kristen, S., Thoermer, C., Woodward, A. ve Sodian, B. (2015). Social understanding and self-regulation predict pre-schoolers' sharing with friends and disliked peers A longitudinal study. *International Journal of Behavioral Development*, 39(1), 53-64.
- Paulus, M. ve Moore, C. (2014). The development of recipient-dependent sharing behavior and sharing expectations in preschool children. *Developmental Psychology*, 50(3), 914-921.
- Peterson, C. C., Slaughter, V. P. ve Paynter, J. (2007). Social maturity and theory of mind in typically developing children and those on the autism spectrum. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48(12), 1243-1250.
- Pettygrove, D. M., Hammond, S. I., Karahuta, E. L., Waugh, W. E. ve Brownell, C. A. (2013). From cleaning up to helping out: Parental socialization and children's early prosocial behavior. *Infant Behavior and Development*, 36(4), 843-846.
- Razza, R. A. ve Blair, C. (2009). Associations among false-belief understanding, executive function, and social competence: A longitudinal analysis. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30(3), 332-343.
- Ruffman, T., Slade, L., Devitt, K. ve Crowe, E. (2006). What mothers say and what they do: The relation between parenting, theory of mind, language and conflict/cooperation. *British Journal of Developmental Psychology*, 24(1), 105-124.
- Rushton, J. P. (1982). Altruism and society: A social learning perspective. *Ethics*, 92, 425-446.
- Spivak, A. L. ve Howes, C. (2011). Social and relational factors in early education and prosocial actions of children of diverse ethnocultural communities. *Merrill-Palmer Quarterly*, 57(1), 1-24.

- Svetlova, M., Nichols, S. R. ve Brownell, C. A. (2010). Toddlers' prosocial behavior: From instrumental to empathic to altruistic helping. *Child Development*, 81(6), 1814-1827.
- Takagishi, H., Kameshima, S., Schug, J., Koizumi, M. ve Yamagishi, T. (2010). Theory of mind enhances preference for fairness. *Journal of Experimental Child Psychology*, 105(1), 130-137.
- Warneken, F., Chen, F. ve Tomasello, M. (2006). Cooperative activities in young children and chimpanzees. *Child Development*, 77(3), 640-663.
- Warneken, F. ve Tomasello, M. (2006). Altruistic helping in human infants and young chimpanzees. *Science*, 311(5765), 1301-1303.
- Warneken, F. ve Tomasello, M. (2009). The roots of human altruism. *British Journal of Psychology*, 100(3), 455-471.
- Warneken, F. ve Tomasello, M. (2013). Parental presence and encouragement do not influence helping in young children. *Infancy*, 18(3), 345-368.
- Watson, A. C., Nixon, C. L., Wilson, A. ve Capage, L. (1999). Social interaction skills and theory of mind in young children. *Developmental Psychology*, 35(2), 386-391.
- Wellman, H. M., Cross, D. ve Watson, J. (2001). Metaanalysis of theory of mind development: the truth about false belief. *Child Development*, 72(3), 655-684.
- Wellman, H. M. ve Liu, D. (2004). Scaling of theory of mind tasks. *Child Development*, 75(2), 523-541.
- Wilson, B. J. (2003). The role of attentional processes in children's prosocial behavior with peers: Attention shifting and emotion. *Development and Psychopathology*, 15(2), 313-329.
- Wu, Z. ve Su, Y. (2014). How do preschoolers' sharing behaviors relate to their theory of mind understanding?. *Journal of Experimental Child Psychology*, 120, 73-86.
- Yağmurlu, B. (2014). Relations among sociocognitive abilities and prosocial behavior. *Journal of Child and Family Studies*, 23(3), 591-603.