

**TC
EGE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
Psikoloji Anabilim Dalı**

**TELKİN EDİCİ GÖRÜŞMELERİN ÇOCUKLARIN BELLEKLERİ
ÜZERİNDEKİ ETKİSİ**

DOKTORA TEZİ

Mine CİHANOĞLU

DANIŞMAN: Prof. Dr. Şeyda AKSEL

İZMİR - 2009

Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne sunduğum “Telkin Edici Görüşmelerin Çocukların Bellekleri Üzerindeki Etkisi” adlı doktora tezinin tarafımdan bilimsel, ahlak ve normlara uygun bir şekilde hazırlandığını, tezimde yararlandığım kaynakları bibliyografyada ve dipnotlarda gösterdiğimi onurumla doğrularım.

Mine Cihanoğlu

TUTANAK

Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun 19/11/2008 tarih ve 45/4. sayılı kararı ile oluşturulan jüri Psikoloji anabilim dalı doktora öğrencisi Mine ÖZÜ'nın aşağıda başlığı (Türkçe / İngilizce) belirtilen tezini incelemiş ve aday 05/01/2009 günü saat 10.00'da 90 dakika süren tez savunmasına almıştır.

Sınav sonunda adayın tez savunmasını ve jüri üyeleri tarafından tezi ile ilgili kendisine yöneltilen sorulara verdiği cevapları değerlendirerek tezin başarılı/başarısız/düzeltilmesi gerekli olduğuna oybirliğiyle / oyçokluğuyla karar vermiştir.

Prof. Dr. Seyda AKSEL

BAŞKAN

Başarılı ☒

Başarısız ☐

Düzeltilme (6 ay süreli) ☐

ÜYE

Başarılı ☒

Başarısız ☐

Düzeltilme (6 ay süreli) ☐

ÜYE

Başarılı ☒

Başarısız ☐

Düzeltilme (6 ay süreli) ☐

ÜYE

Başarılı ☒

Başarısız ☐

Düzeltilme (6 ay süreli) ☐

ÜYE

Başarılı ☒

Başarısız ☐

Düzeltilme (6 ay süreli) ☐

Tezin Türkçe Başlığı : *Teklin Edici Görüşmelerin Çocukların Bellekleri Üzerindeki Etkisi*

Tezin İngilizce Başlığı : *The Effects of Suggestive Interviews on children's Memories*

- * 1. Doktora Tezi savunma süresi asgari 90 azami 120 dakikadır.
2. Tutanak (jürinin karar ve imzaları haricinde) bilgisayarda doldurulmalıdır
3. Tez başlığı (İngilizce ve Türkçe) mutlaka belirtilmelidir.
3. Doktora Tez savunmasında üyelerden en az birinin üniversite dışından olması zorunludur.

TEŞEKKÜR

Rehberliği ve desteğiyle tezimi tamamlamamda büyük katkısı bulunan tez danışmanım Prof. Dr. Şeyda Aksel'e, bundan sonraki akademik yaşamımda yol gösterici olacak geribildirimleriyle ufkumu açan değerli tez izleme komitesi üyeleri Prof. Dr. Cahide Aydın ve Yrd. Doç. Dr. Banu Çengelci Özkes ile jüri üyeleri Prof. Dr. Oya Sorias ve Doç. Dr. Gülsen Erden'e teşekkürlerimi sunarım.

Sorularımı sabırla yanıtlayarak araştırmamı gerçekleştirmemi sağlayan Deftardalık Kreşi, Yeni Ufuklar Anaokulu ve Perihan İnan İlköğretim Okulu'nun sevgili öğrencilerine, bana ve ekibime her türlü kolaylığı gösteren kurum yönetici ve personeline sonsuz teşekkürlerimi sunmak isterim.

Uygulamalarım ile ilgili konularda bana danışmanlık eden, sorularım ile her zaman kapısını çalabildiğim Doç. Dr. Sibel Kazak Berument'e, uyguladığım ölçeklerle ilgili bilgileri benimle paylaşan Yrd. Doç. Dr. Bilge Yağmurlu ve Uzm. Psk. Özge Altan'a teşekkürlerimi bildiririm.

Yol göstericiliği ve desteğiyle yalnızca doktora tezimin zorlu sürecinde değil, yaşamımın her önemli dönemecinde yanımda olan sevgili Dr. Nedret Öztan'a; gerek akademik gerekse kişisel konularda her zaman desteklerine rahatlıkla başvurabildiğim, tezimin verilerinin analizi ile yorumlanmasında katkıları büyük olan Prof. Dr. Tülin Gençöz'e ve değerli meslektaşım Dr. Okan Cem Çirakoğlu'na; kodlayıcılar arası güvenilirlik çalışması için yardımına başvurduğum sevgili arkadaşım Uzm. Psk. Hicran Topaç'a; zor zamanlarımda yardımına koşan sevgili arkadaşlarım Yrd. Doç. Dr. Derya Şahin'e ve Dr. Türkan Yılmaz Irmak'a teşekkürlerimi sunarım.

İçinde bulunduğum gelişimsel dönemin pek çok önemli olayını doktora tezi hazırlama dönemimde yaşamış olmamın, bu sürecin bilinen tüm zorluklarını daha yoğun yaşamama sebep olduğunu belirtmek isterim. Bu zorlu süreçte desteklerini esirgemeyen ve varlıklarıyla yaşamımı anlamlı kılan sevgili eşim Mehmet Cihanoğlu'na, oğlumuz R. Mete'ye ve ailelerimize şükranlarımı sunmayı borç bilirim.

Son olarak, yaşamı boyunca tüm maddi ve manevi varlığını çocuklarının eğitimi için kullanmış olan babam Niyazi Oğul'u sevgi ve saygıyla anıyorum.

Mine Cihanoğlu

İÇİNDEKİLER

Yemin Belgesi	ii
Tutanak	iii
Teşekkür	iv
İçindekiler	vi
Tablolar Listesi	x
Grafikler Listesi	xiii
Şekiller Listesi	xiv

BÖLÜM – I

GİRİŞ

I.1.	Giriş ve Amaç	1
I.1.1.	Araştırmanın Amacı	6
I.1.2.	Araştırmanın Soruları	8
I.2.	Kuramsal Çerçeve	10
I.2.1.	Çocuklarda Telkine Yatkınlık Çalışmalarının Tarihçesi	10
I.2.1.1.	Avrupa’da 20. yy. Başlarındaki İlk Çalışmalar	10
I.2.1.1.1.	Alfred Binet	11
I.2.1.1.2.	W. Stern	14
I.2.1.1.3.	J. Varendock	16
I.2.1.1.4.	O. Lipmann	17
I.2.1.2.	Avrupa Dışındaki Çalışmalar (1920 – 1970)	18
I.2.1.3.	Modern Yaklaşımlar: 1970’ler ve 1980’ler	19
I.2.1.4.	Modern Yaklaşımlar: 1990’lar ve Sonrası	22
I.2.2.	Çocuklarda Telkine Yatkınlık hakkındaki Kuramsal Yaklaşımlar	25
I.2.2.1.	Bellek İzinin Gücü (<i>Memory Trace Strength</i>) ve Belirsiz İz (<i>Fuzzy-trace</i>) Kuramları	28
I.2.2.2.	Kaynağın İzlenmesi (<i>Source-Monitoring</i>) Yaklaşımı	31
I.2.3.	Çocuklarda Telkine Yatkınlığa Etki Eden Bireysel Değişkenler	34
I.2.3.1.	Bilişsel Etkenler	35

I.2.3.1.1.	Zeka	35
I.2.3.1.2.	Sözel Zeka / Dil Becerileri	38
I.2.3.2.	Psiko-sosyal Etkenler	39
I.2.3.2.1.	Mizaç	39
I.2.3.2.2.	Benlik Kavramı ve Öz-güven	42
I.2.3.2.3.	İstismar Öyküsü	44
I.2.3.2.4.	Ruh Sağlığı	46
I.2.3.2.5.	Ebeveyn Tutumları	47
I.2.3.2.6.	Psiko-sosyal Etkenlere Genel Bakış	50
I.2.4.	Görüşme Ortamına Bağlı Dış Etkenler	52

BÖLÜM – II

YÖNTEM

II.1.	Katılımcılar	56
II.2.	Veri Toplama Araçları	56
II.2.1.	Yaşanan Olay	56
II.2.2.	Bellek Görüşmeleri	58
II.2.2.1.	Telkin Edici Görüşme I	58
II.2.2.2.	Telkin Edici Görüşme II	62
II.2.2.3.	Bellek Testi	63
II.2.3.	Peabody Resim Kelime Testi	63
II.2.4.	Renkli Progressive Matrisler	64
II.2.5.	Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği	65
II.2.5.1.	Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği Tepkisellik Alt Ölçeği	66
II.2.5.2.	Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği Sıcakkanlılık Alt Ölçeği	67
II.2.5.3.	Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği Sebatkarlık Alt Ölçeği	68
II.2.5.4.	Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği Ritmiklik Alt Ölçeği	68
II.2.6.	Çocuk Yetiştirme Anketi	69
II.2.6.1.	Çocuk Yetiştirme Anketi Açıklayıcı Akıl Yürütme Alt Ölçeği ..	70
II.2.6.2.	Çocuk Yetiştirme Anketi Cezalandırma Alt Ölçeği	70
II.2.6.3.	Çocuk Yetiştirme Anketi İtaat Bekleme Alt Ölçeği	70

II.2.6.4.	Çocuk Yetiştirme Anketi Sıcaklık Alt Ölçeği	71
II.3.	İşlem	72
II.3.1.	Görüşmelerin Kodlanması ve Puanlanması	77
II.3.1.1.	Serbest Hatırlamanın Kodlanması ve Puanlanması	78
II.3.1.2.	İpuçlu Hatırlamanın Kodlanması	80
II.3.1.3.	Telkine Yatkınlığının Kodlanması	80
II.3.1.4.	Bellek Testinin Kodlanması	81
II.3.1.2.	Araştırma Deseninin Özeti ve Değişkenlere İlişkin Açıklamalar	82

BÖLÜM – III

BULGULAR

III.1	Katılımcıların Demografik Özellikleri	85
III.2.	Betimsel İstatistikler	88
III.3.	Grup 1 ve Grup 2'nin Doğru Serbest Hatırlama Puanlarının Tekrarlanan Ölçümler için Kovaryans Analizi ile Karşılaştırılması	92
III.4.	Grup 1 ve Grup 2'nin Yanlış Serbest Hatırlama Puanlarının Tekrarlanan Ölçümler için Kovaryans Analizi ile Karşılaştırılması	93
III.5.	Grup 1 ve Grup 2'nin Doğru İpuçlu Hatırlama Puanlarının Tekrarlanan Ölçümler için Kovaryans Analizi ile Karşılaştırılması	95
III.6.	Grup 1 ve Grup 2'nin Yanlış İpuçlu Hatırlama Puanlarının Tekrarlanan Ölçümler için Kovaryans Analizi ile Karşılaştırılması	96
III.7.	Grup 1 ve Grup 2'nin Telkine Direnç Puanlarının Tekrarlanan Ölçümler için Kovaryans Analizi ile Karşılaştırılması	98
III.8.	Grup 1 ve Grup 2'nin Telkine Yatkınlık Puanlarının Tekrarlanan Ölçümler için Kovaryans Analizi ile Karşılaştırılması	99
III.9.	Grup 1 ve Grup 2'nin Bellek Testi Performanslarının Tekrarlanan Ölçümler için Kovaryans Analizi ile Karşılaştırılması	101
III.10.	Değişkenler arası Korelasyonlar	103

BÖLÜM – IV

TARTIŞMA	111
----------------	-----

BÖLÜM – V

KAYNAKÇA	128
----------------	-----

BÖLÜM – VI

EKLER

Ek – 1	1. ve 2. Telkin Edici Görüşme Soruları	140
Ek – 2	3. Görüşme – Bellek Testi Soruları	141
Ek – 3	Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği	142
Ek – 4	Çocuk Yetiştirme Anketi	145
Ek – 5	Veliler için Açıklama	148
Ek – 6	M.E.B. İzin Yazısı	149

ÖZGEÇMİŞ	151
----------------	-----

ÖZET	153
------------	-----

ABSTRACT	154
----------------	-----

Tablolar Listesi

Tablo 1	Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği Tepkisellik Alt Ölçeği Maddeleri 67
Tablo 2	Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği Sıcakkanlılık Alt Ölçeği Maddeleri 67
Tablo 3	Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği Sebatkarlık Alt Ölçeği Maddeleri 68
Tablo 4	Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği Ritmiklik Alt Ölçeği Maddeleri 69
Tablo 5	Çocuk Yetiştirme Anketi Açıklayıcı Akıl Yürütme Alt Ölçeği Maddeleri 70
Tablo 6	Çocuk Yetiştirme Anketi Cezalandırma Alt Ölçeği Maddeleri 70
Tablo 7	Çocuk Yetiştirme Anketi İtaat Bekleme Alt Ölçeği Maddeleri 71
Tablo 8	Çocuk Yetiştirme Anketi Sıcaklık Alt Ölçeği Maddeleri 71
Tablo 9	Katılımcıların Yaş Gruplarına göre Dağılımı 86
Tablo 10	Katılımcıların Cinsiyet Dağılımı 87
Tablo 11	Katılımcıların Anne ve Babalarının Eğitim Durumları 88

Tablo 12	Bellek Değişkenleri için Betimsel İstatistikler 90
Tablo 13	Bireysel Farklılık Değişkenleri için Betimsel İstatistikler 91
Tablo 14	Grup 1 ve Grup 2'deki Katılımcıların Serbest Hatırlamada Verdikleri Doğru Ayrıntı Sayısının Dağılımı 92
Tablo 15	Grup 1 ve Grup 2'deki Katılımcıların Serbest Hatırlamada Verdikleri Doğru Ayrıntı Ortalamalarına göre Tekrarlanan Ölçümler için Kovaryans Analizi Sonuçları 93
Tablo 16	Grup 1 ve Grup 2'deki Katılımcıların Serbest Hatırlamada Verdikleri Yanlış Ayrıntı Sayısının Dağılımı 94
Tablo 17	Grup 1 ve Grup 2'deki Katılımcıların Serbest Hatırlamada Verdikleri Yanlış Ayrıntı Ortalamalarına göre Tekrarlanan Ölçümler için Kovaryans Analizi Sonuçları 94
Tablo 18	Grup 1 ve Grup 2'deki Katılımcıların İpuçlu Hatırlamada Verdikleri Doğru Ayrıntı Sayısının Dağılımı 95
Tablo 19	Grup 1 ve Grup 2'deki Katılımcıların İpuçlu Hatırlamada Verdikleri Doğru Ayrıntı Ortalamalarına göre Tekrarlanan Ölçümler için Kovaryans Analizi Sonuçları 96
Tablo 20	Grup 1 ve Grup 2'deki Katılımcıların İpuçlu Hatırlamada Verdikleri Yanlış Ayrıntı Sayısının Dağılımı 97
Tablo 21	Grup 1 ve Grup 2'deki Katılımcıların İpuçlu Hatırlamada Verdikleri Yanlış Ayrıntı Ortalamalarına göre Tekrarlanan Ölçümler için Kovaryans Analizi Sonuçları 97

Tablo 22	Grup 1 ve Grup 2’deki Katılımcıların Telkine Direnç Puanlarının Dağılımı	98
Tablo 23	Grup 1 ve Grup 2’deki Katılımcıların Telkine Direnç Puan Ortalamalarına göre Tekrarlanan Ölçümler için Kovaryans Analizi Sonuçları	99
Tablo 24	Grup 1 ve Grup 2’deki Katılımcıların Telkine Yatkınlık Puanlarının Dağılımı	100
Tablo 25	Grup 1 ve Grup 2’deki Katılımcıların Telkine Yatkınlık Puan Ortalamalarına göre Tekrarlanan Ölçümler için Kovaryans Analizi Sonuçları	100
Tablo 26	Grup 1 ve Grup 2’deki Katılımcıların Bellek Testinde Verdikleri Doğru ve Yanlış Yanıtların Dağılımı	102
Tablo 27	Grup 1 ve Grup 2’deki Katılımcıların Bellek Testi Performanslarına göre Tekrarlanan Ölçümler için Kovaryans Analizi Sonuçları	102
Tablo 28	Yaş, Cinsiyet, Anne ve Babanın Eğitim Durumu, Mizaç ve Çocuk Yetiştirme Alt Ölçekleri, PRKT, RPM Puanları ile Ağırlıklı Serbest Hatırlama, İpuçlu Hatırlama, Telkine Yatkınlık ve Bellek Testi Puanları arasındaki Korelasyon Katsayıları	105
Tablo 29	Ağırlıklı Serbest Hatırlama, İpuçlu Hatırlama, Telkine Yatkınlık ve Bellek Testi Puanları arasındaki Korelasyon Katsayıları	107

Grafikler Listesi

Grafik 1	Grup 1 ve Grup 2’deki katılımcıların telkine yatkınlık puan ortalamaları 101
Grafik 2	Grup 1 ve Grup 2’deki katılımcıların bellek testi doğru ve yanlış puan ortalamaları 103

Şekiller Listesi

Şekil 1	Araştırma deseninin özeti 83
---------	-----------------------------------

BÖLÜM I

GİRİŞ

I.1. Giriş ve Amaç

Çocukların fiziksel, duygusal ve cinsel olarak istismarı ve ihmali ile yaşadıkları travmalar, toplumsal boyutta giderek artan bir duyarlılığa yol açmaktadır. Bu duyarlılık birçok ülkenin hukuki sisteminde de değişikliklere neden olmuş ve çocuk tanıklığı konusundaki yasal düzenlemelere esneklik getirilerek çocuğun tanıklığına başvurmada yeterlik ölçütü kaldırılmıştır. Özellikle cinsel istismar vakalarında çocuğun tanıklığı önemli bir kanıt olarak değerlendirilmektedir. Çocuklara mahkemede söz hakkı tanınması hukuk sistemi içinde yer alanlar kadar ruh sağlığı, sosyal hizmetler ile psikoloji gibi alanların uzmanlarını da ilgilendirmektedir. Konuyla ilgili olarak gerçek istismar vakalarının açığa çıkmaması ve gerçekleşmemiş istismar vakalarının bildirilmesi gibi iki önemli sorun bulunmaktadır. Bu sorunlara çözüm getirilebilmesi çocuğun, yaşadığı olayları doğru olarak hatırlama ve aktarma konusunda belleğinin güçlü ve zayıf yanlarının yeterince bilinmesiyle mümkün olabilir (Bruck, Ceci ve Hembrooke, 1998).

Çocuklar bir suç vakasında mağdur ya da tanık olduklarında iki önemli konu ortaya çıkmaktadır. Bunlardan ilki çocukların, yaşadıkları travmatik olaylara ilişkin ifadelerini etkileyen bilişsel, güdüsel ve duygusal faktörlerdir. Bu konudaki araştırmalar çocukların, bu travmatik olayları yaşamış oldukları varsayımına dayanır. Çocuk tanıklığı araştırmalarında ele alınan diğer bir konu da telkin edici (*suggestive*) görüşmelerin, çocukların yaşadıkları olaylara ilişkin bildirimleri üzerindeki etkisidir. Bu araştırmalar temelde, çocukların gerçekte yaşamamış oldukları travmatik olaylarla ilgili yanlış ifadeler verebildiği görüşünden yola çıkmaktadır. Çocukların yanlış ifadeler vermesine neden olan koşullar, verilen ifadelerin telkinin etkisiyle gerçekten inanılarak

mı (burada bilinçdışı bir süreçten söz edilmektedir) yoksa bilinçli olarak mı farklı biçimde verildiği ve ayrıca yanlış ifade vermenin izlediği gelişimsel çizgi bu tür araştırmaların temel konusunu oluşturmaktadır. Çocukların olay belleğinin, kişisel yaşantılarına ilişkin kısmı olan otobiyografik bellekleriyle (Schneider ve Bjorklund, 1998) ilgili ifadelerinin güvenilirliği ile doğru ve yanlış ifadelere neden olan mekanizmalar gelişim psikolojisinin araştırma alanında bulunmaktadır. Adli süreçte bu konudaki araştırmalara duyulan gereksinim ve elde edilen bulguların adli alana uygulanabilir olması sebebiyle konuyla ilgili araştırmaların “adli gelişimsel psikoloji” alt dalı altında isimlendirilebildiği de görülmektedir (Bruck ve Ceci, 2004).

Çocuk belleğinin telkine yatkınlığı (*suggestibility*), çocuk tanıklığının güvenilirliği açısından büyük önem taşımaktadır. Telkine yatkınlığın geleneksel tanımı “bireylerin olay sonrası verilen bilgileri kabul etme ve bunları daha sonra bellek birikimleriyle birleştirme derecesi”dir (Gudjonsson, 1986, s. 195). 20. yy. başlarından itibaren sürdürülen telkinden etkilenme araştırmalarının erken dönemlerinde kullanılan bu tanıma göre telkine yatkınlık, bilinçdışı bir süreçtir - bilgi, farkında olunmadan belleğe dahil edilir, olaydan önce değil sonra verilen bilgiden kaynaklanır ve sosyal olmaktan çok belleğe dayanan bilişsel bir olgudur. Günümüzde ise telkine yatkınlık, daha geniş bir ifadeyle çocukların, olayları kodlama, depolama, geri çağırma ve olaya ilişkin bildirimlerinin bir dizi sosyal ve psikolojik faktörden etkilenme derecesi olarak tanımlanmaktadır. Bu tanım, geleneksel tanımdan farklı olarak telkine yatkınlık kavramı hakkında şu noktalara işaret etmektedir: (a) Sosyal taleplere uyma, yalan söyleme veya sevdiği kişileri memnun etme çabalarında olduğu gibi kişi bilgiyi, olayın özgün halinden farklı olduğunu bilerek kabul edebilir; bu nedenle çocuklar, olayın gerçekte nasıl olduğunu hatırlasalar da bunu güdüsel etkenler sebebiyle belleklerinde bir değişim olmaksızın farklı şekilde ifade edebilirler; (b) telkinin etkisi, olaydan hem önce hem de sonra verilen bilgilerden kaynaklanabilir; (c) telkine yatkınlık hem sosyal hem de bilişsel etkenlerle ortaya çıkabilir (Ceci ve Bruck, 1993; 1998).

Telkine yatkınlık kavramının zaman içinde farklılaşan tanımıyla birlikte çocuk belleğinin bu yönünü inceleyen araştırmaların yöntemlerinde de farklılıklar

görülmektedir. 1980'lerden önce yapılan çalışmalar çoğunlukla, bir öykü ya da okulda araştırmacılar tarafından gerçekleştirilen bir olay gibi yaşanmış/gözlenmiş bir olaya ilişkin sorulan, yanlış bir varsayım içeren yönlendirici tek bir soruya çocukların verdikleri yanıtları incelemiştir. Bu çalışmalarda, küçük yaştaki çocukların büyük yaştaki çocuklara oranla telkine daha açık olduğu yönünde ortak bulgulara ulaşılmıştır. Bu araştırmalara yöneltilen iki önemli eleştiri bulunmaktadır. İlki, cinsel istismar vakalarının en çok görüldüğü okulöncesi dönem çocuklarıyla yapılan az sayıda çalışma bulunmasıdır. Diğer bir olumsuzluk da çocukların hatırlaması istenen olayların nötr olaylar olması ve istismarla karşılaştırıldığında kişisel önem taşımayan ve bu yönüyle çocuk için belirgin bir özellik taşımayan olaylar olmasıdır. Bu çalışmalarda soruların çocuklara yöneltildiği deneysel ortamlar, istismara uğramış çocuklarla yapılan görüşme ortamlarından oldukça farklıdır. Çocuklarla yapılan adli görüşmeler ile bu deneysel çalışmaların içerikleri arasındaki farklılık, elde edilen bulguların adli alana uygulanabilirliğini sınırlamıştır. Deneysel çalışmalardan elde edilen verilerle, hukuk alanında çocuğun bildirimlerinin güvenilirliği hakkında karar mekanizmalarına geçerli bilgiler verilebilmesi mümkün olmamıştır (Bruck ve ark., 1998; Lyon, 2001). Bu nedenle, çocuk belleğinin güvenilirliği araştırmalarında bu tür çalışmaların yerini, okulöncesi dönemdeki çocuklarla, stres verici olaylar hakkında, yalnızca yanlış yönlendirici sorularla kalmayıp çeşitli görüşme yöntemlerinin sınındığı çalışmalar almıştır. Stres verici olaylar olarak genel fizik muayene ya da genital bölgelerin muayenesi gibi olaylar seçilerek mümkün olduğunca cinsel istismar vakalarına yakın özellikler taşıyan olayların hatırlanması incelenmiştir (örn. Brown ve ark., 1999). Bu alandaki son dönem çalışmalarında ise çocukla yapılan görüşmelerde çocuğun gelişimsel özelliklerinin, çocuğun belleğinin bozulmasına ve çocukta alınan bilginin güvenilirliğine, niteliğine olumsuz etkide bulunan soru türlerinin ve görüşme atmosferinin saptanmasına yönelik bir çaba gözlenmektedir. Bu amaç doğrultusunda hazırlanan görüşme protokolleri ile çocuklarla görüşme yapan uzmanlara eğitimler verilerek görüşmecinin yanlılığı azaltılmaya çalışılmaktadır. Farklı ülkelerde geliştirilen görüşme protokolleri ve eğitim programlarının etkililiği üzerine yapılmış çalışmalar ve farklı ülkelere elde edilen bulguları karşılaştıran çalışmalar bulunmaktadır (Orbach ve ark., 2000; Orbach ve Lamb, 2001; Sternberg, Lamb, Davies ve Wetscott, 2001). Bu

Çalışmalarda grşmecenin yanlı tutumuna yol açan koşulların betimlenmesinin yanında bu tür tutum ve davranışların görüşmede tek başına ya da ortak etkileri de deneysel olarak incelenmiştir.

Araştırmalardan elde edilen bulgulara dayanarak özellikle okulöncesi dönem çocuklarının tanıklıklarında sosyal ve bilişsel gelişim özelliklerine bağlı olarak yanılırlar olsa da hataların tamamının çocuğa bağlı olmadığı, çocukla yapılan görüşmenin telkin edici öğeler taşıdığı durumlarda bunların dış etkenlerden de kaynaklanabileceği belirtilmiştir. Uygun koşullar altında görüşme yapıldığında, çocuklardan doğru bilgiler alınabileceği ve ocuk tanıklığına güvenilebileceği sonucuna varılmıştır (Bruck ve ark., 1998; Lyon, 2001; Mordock, 2001; Saywitz ve Camparo, 1998).

ocuk belleğinin telkine açık olmasına etki eden iki grup etken bulunmaktadır: görüşmenin yapısından kaynaklanan dış etkenler ve çocuktan kaynaklanan i etkenler. Grşmecenin zellikleri, görüşmedeki tutum ve davranışları, görüşme ortamı ve görüşmenin yapısına bağlı olan dış etkenlerle ilgili olarak bugüne dek yapılan araştırmalarda ortak bulgulara rastlamak mümkündür. Bu veriler doğrultusunda çocuktan doğru ve eksiksiz bilgi alabilmeyi sağlayacak görüşme yöntemleri konusunda bilgi birikimi sağlanmıştır. Ancak; ocuğun sosyal, bilişsel, duygusal ve biyolojik işlevsellik düzeyinden kaynaklanan bireysel farklılıklar konusundaki araştırmaların, görüşme ortamına bağlı dış etkenlere değinen araştırmalardan çok daha az olduğu grlmştir. Telkinden etkilenmede bireysel farklılıklar söz konusudur. Bireysel farklılıkları inceleyen çalışmalarda çocuğun demografik (sosyo-ekonomik düzey, cinsiyet), bilişsel (zeka, dil becerileri, bellek, zihin kuramı, yönetsel işlevler, dikkat, yaratıcılık) ve psiko-sosyal (sosyal katılım, benlik kavramı, öz-güven, stres/duygusal uyarılma/durumsal anksiyete, annenin bağlanma stili, ebeveyn-ocuk ilişkisi, ebeveynlik tarzları, mizaç, ruh sağlığı) zelliklerine yer verilmiştir. Bu çalışmalardan elde edilen bulgular, dış etkenleri inceleyen çalışmalardan elde edilen bulgular kadar tutarlılık göstermemektedir. Farklı sosyal ve bilişsel özelliklerin telkine yatkınlığa aynı anda etki etmesi söz konusudur ve bu nedenle farklı değişkenleri bir arada ele alıp

bunların telkine yatkınlığı yordamadaki rolünü ortaya koyan çalışmaların daha açıklayıcı olabilecekleri öne sürülmüştür (Bruck, Ceci ve Melnyk, 1997; Bruck ve Melnyk, 2004).

Bilişsel ve sosyal etkenlerin telkine gösterilen dirence olan etkisi konusundaki tartışmalar sürmektedir. Sosyal etkenlerin belirleyici olduğunu savunanlar, çocuğun yanlış olduğunu bildiği halde, otoriteye boyun eğme ya da kendinden bekleneni düşünüp ona göre tepki verme amacıyla yanlış yanıtlar verebileceğini ileri sürmektedir. Bilişsel etkenleri vurgulayanlar ise çocuğun, kodlama, depolama, hatırlama gibi belleğe bağlı bilişsel yetersizlikleri üzerinde durmaktadır. Her iki tür etkenin birlikte etkili olduğunu söylemek de mümkündür. Örneğin; çocuk, hatalı bilgiyi otorite figürü olan görüşmeciye karşı çıkmamak için kabul eder ve daha sonra bunu sanki doğru olanmış gibi hatırlayabilir. Başka bir deyişle, verilen telkinin başlangıçta sosyal bir etkene bağlı olarak çocuk tarafından kabul edildiğini, ancak bunun daha sonra bilişsel düzeyde bir bellek bozulmasına yol açtığını düşünmek mümkündür (Bruck ve Melnyk, 2004).

Çocuklar bir olayın mağduru ya da tanığı olduklarında, yaşadıkları bu olayı defalarca pek çok farklı kişiye anlatmak zorunda kalmaktadır. Bu kişiler aile ve yakın çevrelerindeki bireyler, yasal süreç içindeki polis, savcı, yargıç, sosyal hizmet uzmanı ya da klinik müdahalenin gerekli olduğu durumlarda ruh sağlığı uzmanları olabilmektedir. Tekrarlanan görüşmelerde telkin bulunup bulunmaması ve bu görüşmeler arasında geçen sürenin uzunluğunun çocukların olaya dair verdikleri ifadeler üzerindeki etkisi de önemli bir araştırma konusunu oluşturmaktadır.

Tekrarlanan soruların, aynı görüşme içinde veya farklı zaman aralıklarıyla birbirinden ayrılmış görüşmelerde çocuklara yöneltilmesinin farklı etkileri bulunmuştur. Genel olarak tekrarın belleği güçlendirdiği ve farklı görüşmelerde tekrarlanan soruların hem doğal ortamlarda hem de laboratuvar çalışmalarında çocukların olaya dair daha fazla ayrıntı vermesini sağladığı görülmüştür. Ancak bu olumlu etki, telkin edici öğelerin bulunmadığı görüşmeler için geçerlidir. Telkin edici soruların tekrarlanması yanlış ayrıntıların hatırlanmasını da artırmaktadır. Tekrarlanan bu görüşmelerin olaya ve olaya

dair belleğin test edildiği görüşmeye olan zamansal uzaklığı, telkin içerip içermemesi ve sayısı çocukların ifadelerini farklı biçimlerde etkilemektedir. Sorular aynı görüşme içinde tekrarlandığında ise özellikle küçük yaş grubundaki çocukların, ilk verdikleri yanıtları değiştirebildikleri görülmektedir. Yetişkini memnun etme eğiliminin, verdiği yanıtı onun beklentisi doğrultusunda değiştirmesi gerektiği düşüncesinin bunda etkili olduğu belirtilmektedir (Ceci ve Bruck, 1998).

Özetle, çocuğun tanık olarak katıldığı görüşmelerde ortama, görüşmeciye ve çocuğa bağlı pek çok değişkenin çocuğun ifadeleri üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Bir yetişkinin çocukla görüşmesini gerektiren tüm durumlarda ortaya çıkan temel konu, çocuk tanıklığı görüşmelerinde de söz konusudur. Çocuk-yetişkin görüşmesinde her zaman için bir güç dengesizliği bulunmaktadır. Görüşmecinin, tutum ve davranışlarıyla bunu en aza indirmesi mümkündür; ancak daha önemli olanı, çocuğun bu durumu algılama biçimidir. Bu noktada çocuğun bilişsel özelliklerinin yanı sıra kişiliği, aile ortamının özellikleri gibi psiko-sosyal etkenler de devreye girmektedir. Bilişsel ve sosyal etkenlerin, çocukların ifadelerine etkisini belirleyerek ifadelerin güvenilirliğini artıracak pek çok araştırmaya gereksinim duyulmaktadır. Bu alandaki araştırmaların artmasıyla, mahkemelerin özellikle okul öncesi dönemdeki çocukların ifadelerinin güvenilirliği konusunda uzman görüşüne başvurduğu olgularda bilimsel verilere dayalı bir değerlendirme yapılabilmesi mümkün olacaktır.

I.1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın iki temel amacı bulunmaktadır. İlk olarak, farklı zaman aralıklarıyla yinelenen, telkin edici görüşmelerin, çocukların yaşadıkları olaylara ilişkin bellekleri üzerindeki etkisini araştırmak amaçlanmaktadır. Araştırmanın ikinci hedefi ise çocuğun bazı bireysel özelliklerinin telkine yatkınlık düzeyleriyle ilişkisini incelemektir.

Çocuklar, tanıdığı veya mağduru oldukları olaylarla ilgili olarak hem adli süreçte hem de kendi sosyal çevrelerinde pek çok kez ifade vermek durumunda kalmaktadır. Çalışmanın bu yöndeki ekolojik geçerliğini artırmak amacıyla çocuklarla birden fazla telkin edici görüşme yapılmıştır. Telkinin, birden fazla görüşmede tekrarlandığı durumlarda hem görüşme sayısının, hem de geçen sürenin telkine yatkınlığı etkilediği bildirilmektedir. Telkin içeren görüşmelerin sayısı kadar, bunların, bellek ölçümlerinin dayandırıldığı olaya olan zamansal uzaklığının da önemli bir etken olduğu belirtilmektedir. Telkinler, birden fazla görüşmede tekrarlandığında telkine yatkınlık düzeyi artmaktadır. Bunun iki nedeni olabileceği ifade edilmektedir. Katılımcılar, telkin içeren yanlış yönlendirici sorulara birçok kez maruz kaldıkları için telkine dirençleri azalmaktadır. Diğer bir açıklama ise geçen zaman diliminde olaya ilişkin belleğin zayıflamış olması sebebiyle telkine daha açık hale gelinmesidir (Gobbo, 2000; Melnyk ve Bruck, 2004; Warren ve Lane, 1995). Bu noktalar göz önünde bulundurularak katılımcı çocuklar bu araştırmada iki gruba ayrılmıştır. Gruplardan biriyle kısa (yaklaşık birer hafta), diğeriyle uzun zaman aralıklarıyla (yaklaşık birer ay) iki telkin edici görüşme gerçekleştirilmiştir. Bu zaman aralıkları ilgili alanyazın çalışmaları doğrultusunda belirlenmiştir. Alanyazın çalışmalarında konuya ilişkin kuramsal bir açıklamaya rastlanmamıştır. Çalışmalarda zaman aralıkları belirlenirken kısa ve uzun süre ayrımının göreceli olarak yapıldığı görülmüştür. Telkinlerin, erken olarak nitelendirilen görüşmelerde olaydan genellikle bir hafta ve daha az, geç olarak adlandırılan görüşmelerde ise üç haftadan iki yıla kadar değişen süreler sonunda verildiği göze çarpmaktadır (Gobbo, 2000; Melnyk ve Bruck, 2004; Newcombe ve Siegal, 1997; Pipe, Sutherland, Webster, Jones ve Rooy, 2004; Powell ve Roberts, 2002; Roberts, Lamb ve Sternberg, 1999).

Araştırmanın temel amaçlarından bir diğeri de bilişsel ve psiko-sosyal etkenlerin telkine yatkınlık düzeyiyle ilişkisini incelemek olduğundan telkine gösterilen direnci etkileyen bireysel özelliklerden bilişsel alanda alıcı dil becerisi ve akıcı zeka, psiko-sosyal alanda ise çocuğun mizaç özellikleri ve anne-babasının çocuk yetiştirme tarzı ele alınmıştır. Bu değişkenlerin telkine yatkınlıkla ilişkisini inceleyen araştırma bulgularının tutarsız olması ve konu hakkındaki araştırmalara duyulan gereksinim

nedeniyle çalışmamızda bu özelliklerin ele alınmasına karar verilmiştir. Araştırmanın amaçları doğrultusunda, çocukların yaşadıkları bir olaya ilişkin ifadelerinin doğruluğu değerlendirilmiştir. Bunu gerçekleştirebilmek için tüm katılımcıların aynı biçimde yaşadığı, ayrıntıları araştırmacı tarafından bilinen ortak bir olay belirlenmiştir. Bu amaçla katılımcıların okullarında toplu olarak izledikleri bir çocuk tiyatrosu oyunu kullanılmıştır. Seçilen anaokulu ve ilköğretim okullarında sergilenen bu tiyatro oyununu izleyen çocuklarla, bu gösteri hakkında farklı türde soruların yöneltildiği bellek görüşmeleri gerçekleştirilmiştir.

I.1.2. Araştırmanın Soruları

Bir önceki bölümde belirtilen iki temel amaç doğrultusunda bu çalışmada yanıt aranan araştırma soruları şunlardır:

1. Kısa ve uzun aralıklarla yapılan telkin edici görüşmeler, çocukların serbest hatırlama performansına etkileri bakımından farklılaşmakta mıdır?
2. Kısa ve uzun aralıklarla yapılan telkin edici görüşmeler, çocukların ipuçlu hatırlama performanslarına etkileri bakımından farklılaşmakta mıdır?
3. Kısa ve uzun aralıklarla yapılan telkin edici görüşmeler, çocukların telkine yatkınlık düzeylerine etkileri bakımından farklılaşmakta mıdır?
4. Kısa ve uzun aralıklarla yapılan telkin edici görüşmeler, çocukların belleğini bozucu etkileri açısından farklılaşmakta mıdır?
5. Çocukların alıcı dil becerisi; serbest hatırlama ve ipuçlu hatırlama performansları, telkine yatkınlık düzeyleri ve telkinler sonucu belleklerinde oluşan bozulma derecesiyle ilişkili midir?
6. Çocukların akıcı zekası; serbest hatırlama ve ipuçlu hatırlama performansları, telkine yatkınlık düzeyleri ve telkinler sonucu belleklerinde oluşan bozulma derecesiyle ilişkili midir?
7. Çocukların mizaç özellikleri; serbest hatırlama ve ipuçlu hatırlama performansları, telkine yatkınlık düzeyleri ve telkinler sonucu belleklerinde oluşan bozulma derecesiyle ilişkili midir?

8. Anne-babalarının çocuk yetiştirme tarzları; serbest hatırlama ve ipuçlu hatırlama performansları, telkine yatkınlık düzeyleri ve telkinler sonucu belleklerinde oluşan bozulma derecesiyle ilişkili midir?
9. Çocukların serbest hatırlama ve ipuçlu hatırlama performansları, telkine yatkınlık düzeyleri ve telkinler sonucu belleklerinde oluşan bozulma derecesiyle ilişkili midir?

I.2. Kuramsal Çerçeve

Bilişsel gelişimin temel alanlarından biri olan bellek gelişimi, çocuk tanıklığı söz konusu olduğunda toplumsal boyutta önemli sonuçlar doğurmaktadır. Çocukların yaşadıkları olaylarla ilgili belleklerinin güvenilirliği, hem kendi yaşamlarını hem de olaya dahil olan kişilerin yaşamını doğrudan etkileyen bir konu olmaktadır. Bu nedenle, çocukların verdikleri ifadelerle, dolayısıyla belleklerinin güvenilirliğine etki eden en güçlü etkenlerden biri olan telkine yatkınlık, bilimsel çevrelerin uzun süredir inceledikleri bir konu olmuştur. Bu bölümde, telkinin çocukların bellekleri üzerindeki etkileriyle ilgili yürütülen ilk çalışmalardan günümüze dek yapılan deneysel araştırmalara ve kuramsal yaklaşımlara yer verilmektedir. İlk olarak konuyla ilgili yapılmış araştırmaların bir tarihçesi sunulmaktadır. Tarihçede yer alan araştırmalar, ayrıntılı olarak açıklanmaktadır. Bunun amacı, bu çalışmaların günümüz çalışmalarıyla bir karşılaştırmasını yapabilmenin yanında telkinin etkisinin incelenmesi sırasında kullanılan farklı deneysel yöntemler hakkında bilgi sunabilmektir. Bu alt bölümün ardından, telkinin etkilerini açıklamaya yönelik kuramsal yaklaşımlara değinilmektedir. Son iki alt başlık altında ise günümüz çalışmalarının geldiği noktada önem kazanmış olan, kaynağını bireyden ve bağlamdan alan etkenlerin telkine yatkınlığa etkileri incelenmektedir.

I.2.1. Çocuklarda Telkine Yatkınlık Çalışmalarının Tarihçesi

Bu bölümde, çocuk belleğinin telkin yatkınlığı konusunda yapılan ilk çalışmalardan günümüze değin sürdürülen araştırmaların izlediği çizgi dönemler halinde sunularak geçmişteki çalışmaların günümüz araştırmalarına etkisi incelenmektedir.

I.2.1.1. Avrupa’da 20. yy. Başlarındaki İlk Çalışmalar

Çocuk belleğinin telkine yatkınlığı konusunu ilk kez Avrupa’da 20. yy. başlarında (1900-1911) bilimsel olarak araştırmaya başlayan Binet, Stern, Varendonck

ve Lipmann'ın araştırmaları ile elde ettikleri bulguların günümüz araştırmaları için çizdiği yol bu bölümde ayrıntılı olarak incelenmektedir.

I.2.1.1.1. Alfred Binet

Çocuklarda telkine yatkınlık ve bellek kavramları hakkındaki ilk geniş çaplı araştırmalar, zeka testlerinin babası olarak bilinen Alfred Binet tarafından gerçekleştirilmiştir. Binet (1900; akt. Brown, Goldstein ve Bjorklund, 2000), telkine yatkınlığın kaynaklarını iki ana başlık altında toplamıştır: (a) çocuğun içsel kaynaklarına dayanan iç kaynaklı telkine yatkınlık (*autosuggestibility*) ve (b) çocuğun belleğini etkileyen diğer kişilerden kaynaklanan dış kaynaklı telkine yatkınlık (*external suggestibility*).

Binet (1900; akt. Brown ve ark., 2000), iç kaynaklı telkine yatkınlığı incelediği bir çalışmasında çocuklara uzunluğu giderek artan beş çizgi ve ardından bu orijinal serinin en uzun çizgisi ile aynı uzunlukta “hedef” çizgiler içeren bir dizi çizgi göstermiştir. Daha sonra onlardan bu “hedef” çizgiyi kağıda çizmelerini istemiştir. Binet (1900; akt. Brown ve ark., 2000), çocukların çizdikleri hedef çizgilerin sistemli olarak çok uzun olduğunu görmüş ve bunun, çocukların iç telkinlerinin bir sonucu olduğunu düşünmüştür. Şöyle ki çocuklar, her bir hedef çizginin, kendinden bir önce gelen çizgiden daha uzun olduğu çıkarımında bulunarak orijinalden daha uzun çizgiler çizmişlerdir. Çalışma bittikten sonra çocuklara çizgileri neden o kadar uzun çizdiklerini soran Binet (1900; akt. Ceci ve Bruck, 1998), aslında çocukların çizgileri yanlış çizdiklerinin farkında olduklarını, istendiğinde bu çizgileri daha doğru çizebildiklerini görmüştür. Ona göre çocuklar, çalışma bittikten sonra iç telkinin etkisinden kurtularak öz denetimlerini tekrar kazanmışlardır.

Günümüz çalışmalarında iç kaynaklı telkine yatkınlığı inceleyen araştırmacılarından Reyna (1994; akt. Brown ve ark., 2000), telkine yatkınlıkta gözlediği bu tür gelişimsel farklılıkları bellekte meydana gelen bozucu etkilere (*interference*) bağlamıştır. Ona göre küçük çocuklar, bozucu etkilere karşı büyük çocuklardan daha

duyarlıdır. Küçük yaştaki çocukların, başlarından geçen olayları içeren olay belleğini inceleyen araştırmacılardan Nelson (1996; akt. Brown ve ark., 2000), çocukların yeni bir bilgiyi yorumlarken tekrarlanan, sıradan olaylar hakkındaki genel bilgilerini içeren senaryolara (*scripts*) sıklıkla başvurdıklarını söylemektedir. Bu senaryolar alışverişe çıkma, banyo yapma gibi tekrarlanan olaylardaki genel örüntü bilgisini içerir. Bu genel bilgi, yaşanan olayların bellekte tutulma ve hatırlanma sürecini etkilemektedir. Çünkü bireyler, tanık oldukları olayları olduğu gibi hatırlamaktan çok onları yeniden yapılandırma eğilimindedirler. Bu eğilim küçük çocuklarda daha güçlü olabilmekte ve onların belleklerinde büyük çocuklarda olduğundan daha fazla bozucu etkide bulunabilmektedir (Ceci ve Bruck, 1993). Binet'nin çalışmasında da çocukların çizgi dizilerine dair önceki bilgilerinin, onların hedef çizgileri yeniden yapılandırma sürecini etkilediği ileri sürülmektedir (Brown ve ark., 2000).

Binet (1900; akt. Brown ve ark., 2000), günümüz çocuk belleği araştırmalarına yukarıda örnekleri verilen iç kaynaklı telkine yatkınlık kavramının yanı sıra dış kaynaklı telkine yatkınlık kavramıyla da katkıda bulunmuştur. Görüşmecinin telkinlerinin çocukların tepkilerine etkisini araştırdığı bir deneyde Binet (1900; akt. Brown ve ark., 2000), çocuklardan beş adet nesne (örneğin, bir pano üzerine yapıştırılmış bir düğme) üzerinde on saniye çalışmalarını istemiştir. Daha sonra serbest hatırlama, doğrudan sorular (örneğin, “Düğme panoya nasıl yapıştırılmıştı?”), yönlendirici sorular (örneğin, “Düğme panoya iple tutturulmamış mıydı?”), yanlış yönlendirici sorular (örneğin, “Düğmeyi panoya tutturan ip ne renkti?”) ile çocukların belleklerini ölçmüştür. Binet'nin (1900; akt. Brown ve ark., 2000) bu çalışmadan elde ettiği bulgular günümüz bulgularıyla büyük ölçüde örtüşmektedir: (a) Serbest hatırlama en yüksek doğruluk oranına sahipken yanlış yönlendirici sorular en düşük doğru hatırlanma oranına sahiptir; (b) çocuklar, verdikleri yanıtların doğruluğuna güvenmektedirler ve bu güven, doğru hatırlama performanslarıyla ilişkili bulunmamıştır. Binet (1900; akt. Brown ve ark., 2000), çocukların doğru bilgiyi hatırlamamalarına rağmen görüşmecinin sorduğu soruları yanıtlamak zorunda olduklarını hissettiklerinden dolayı yanlış yanıtlar verdikleri sonucuna varmıştır. Çocuklar, yanlış yönlendirici sorulara verdikleri yanlış yanıtları nadiren düzelttiklerinden Binet (1900; akt. Brown ve ark., 2000), yanlış

bilginin onların belleklerinin bir parçası haline dönüştüğünü düşünmüştür. Binet (1900; akt. Brown ve ark., 2000), bu tür etkileri grup düzeyinde de ele almış ve üçlü gruplar halindeki çocuklardan kendilerine yöneltilen yanlış yönlendirici sorulara mümkün olduğunca çabuk yanıt vermelerini istemiştir. Bu çalışmada, ilk yanıt veren çocuğun yanıtı yanlış olsa bile, tepki süresi uzun olan çocukların onunla aynı yanıtı verme eğiliminde oldukları görülmüştür. Bunun da küçük grup bazında uyma davranışının (*conformity*) klasik bir örneğini oluşturduğu düşünülmektedir.

Binet'nin günümüz telkine yatkınlık çalışmalarına ışık tutan diğer bulgularının, yaşları 7-14 arasında değişen çocukların serbest hatırlama ve farklı türdeki yönlendirici sorulara verdikleri yanıtları karşılaştırdığı çalışmasından elde edildiği bildirilmiştir (Schneider ve Bjorklund, 1998). Örneğin Cassel ve Bjorklund (1995) çocukların tanık oldukları bir olaya ilişkin serbest hatırlama, yanlış olmayan sorular (Binet'nin doğrudan sorularına benzer), olumlu-yönlendirici sorular (doğru yanıtı telkin eden) ve yanlış yönlendirici sorulara (yanlış bir yanıtı telkin eden) verdikleri yanıtları incelemişlerdir. Elde ettikleri bulgular, Binet'nin farklı soru tiplerinin belleğin doğruluğu üzerindeki etkisini araştırdığı çalışmasındaki bulgularıyla tutarlılık göstermektedir: Serbest hatırlamada sifıra yakın hata oranına karşılık daha yönlendirici ve telkin edici sorularda artan yanlış yanıt oranı (yanlış olmayan sorularda % 17; olumlu-yönlendirici sorularda % 16 ve yanlış yönlendirici sorularda % 60 hata oranı) gözlenmiştir. Binet'nin çalışmasında olduğu gibi bu çalışmada da çocukların serbest hatırlamada verdikleri bilgi miktarının daha az olmasına rağmen bu bilgilerin doğruluk oranının daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Yanlış olmayan sorularda ise verilen bilgi miktarı yüksek olmasına rağmen hata oranının da aynı şekilde yükseldiği görülmektedir (Cassel, Roebbers ve Bjorklund, 1996).

Binet'nin (1900; akt. Brown ve ark., 2000) çalışmaları, telkinin etkilerini deneysel bulgularla desteklenmiştir. Bunun yanı sıra, yanlış bilginin bilişsel düzeyde belleğe dahil edildiği yönünde vardıgı sonuç, bu alandaki belli başlı kuramsal ve deneysel bir sorunun da temelini oluşturmuştur. Çocuklar yönlendirici sorularda telkin edilen bilgiler doğrultusunda yanıt verdiklerinde otoriter konuma sahip olan

görüşmeciye boyun mu eğmektedirler yoksa hatalı bilginin doğruluğuna mı inanmaktadırlar? Günümüz alanyazınında her iki yönde bulgu ve görüşe rastlanmaktadır. Bu konuda geline son nokta ise her iki durumun da birlikte var olduğu karmaşık bir sürece işaret etmektedir. Örneğin, çocuk başlangıçta sadece verilen hatalı bilgiyi kabul etme davranışı gösterirken daha sonra bu olayı belleğinde yeniden yapılandırma sürecinde özgün yaşantısını sorgulama ve bu olayın belleğindeki temsilini değiştirme yoluna gidebilme ihtimalinden söz edilmektedir.

I.2.1.1.2. W. Stern

Alman psikolog Stern (1910; akt. Ceci ve Bruck, 1998), günümüzde hala kullanılmakta olan iki tür görgü tanıklığı (*testimony*) deneyi geliştirmiştir. Bunlardan ilkinde deneklere bir resim gösterilerek onun üzerinde kısa bir süre çalışmaları söylenmiştir. Resmin sunulmasının hemen ardından deneklerden resimde gördüklerini hatırlamaları istenmiştir. Daha sonra deneklere iki farklı türde bir dizi soru yöneltilmiştir. Soruların bazıları resimde var olan ayrıntılarla ilgili bilgiyi sorgularken başka bir grup soru resimlerde yer almayan nesnelere ilişkin yanlış yönlendirici özelliktedir. 7-18 yaşları arasındaki çocuklarla yaptığı gelişimsel bir çalışmada Stern (1910; akt. Ceci ve Bruck, 1998), serbest hatırlamanın en az, yanlış yönlendirici soruların ise en fazla hataya yol açtığını bulmuştur. Bu çalışmada, küçük yaştaki çocuklar telkine en açık grup iken 18 yaşındaki katılımcıların da telkin edici sorulara zaman zaman yanlış yanıtlar verdikleri gözlenmiştir.

Stern (1910; akt. Brown ve ark., 2000) ikinci tür deneylerinde ekolojik geçerliği daha yüksek bir desen kullanmış ve bunları ‘gerçeklik deneyi’ olarak adlandırmıştır. Bu deneylerde, bunun bir araştırma olduğundan habersiz olan denekler canlandırılan bir olayı izlemişlerdir. Örneğin; iki üniversite öğrencisinin bir sınıfta, sonunda birinin diğerine silah çekmesiyle sonuçlanan tartışmalarına tanıklık eden diğer öğrencilere daha sonra olaya ilişkin çeşitli sorular yöneltilmiştir. Stern (1910; akt. Brown ve ark., 2000), tanıkların aynı olay hakkında tekrarlanan görüşmelerle sorgulanmaması konusunda uyarıda bulunmuştur; çünkü denekler, sorulara verdikleri ve yanlış olabilen yanıtlarını

tanık oldukları olaylardan daha iyi hatırlayabilmektedirler. Dahası, otorite figürü olan görüşmeci yetişkinin zorlama olmadan yönelttiği telkin içeren yanlış yönlendirici soruları çocuklar, zorlayıcı olarak algılayabilmektedir. Stern'e göre (1910; akt. Brown ve ark., 2000) bu durumda telkinin yarattığı ifade değişikliğinden çocuk değil, yetişkinin sorgulama biçiminin sorumlu tutulması gerekmektedir.

Günümüz teknolojisinin olanaklarıyla gerçeklik deneyinin canlandırılan senaryolarının yerini, olayların video halinde sunulduğu deneyler almaya başlasa da bu deney alandaki yerini ve önemini bugün de koruduğu bildirilmektedir. (Brown ve ark., 2000). Örneğin; Bjorklund, Bjorklund, Brown ve Cassel (1998) 5-7 yaşındaki çocuklara bir soygunu gösteren kısa bir video izletmişler ve ardından onlarla 6 haftalık bir süre içinde serbest hatırlama, yanlış olmayan ve yanlış yönlendirici sorular kullandıkları ve tanıma belleklerini değerlendirdikleri görüşmeler yapmışlardır. 6 haftalık süre içinde doğru serbest hatırlama ve tanıma belleği performanslarının anlamlı düzeyde düşüş gösterdiğini görmüşlerdir. Bu çalışmanın bulguları birden fazla telkin edici görüşmenin, özellikle 5 yaşındaki çocukların sadece yanıtlarını değiştirmekle kalmayıp belleklerinin de bozulmaya başladığına işaret etmektedir. Buna ek olarak, tanık olunan aynı olay hakkında tekrarlanan telkin edici görüşmelerin Stern tarafından dikkat çekilen olumsuz etkisine bir örnek oluşturmuştur.

Stern (1910; akt. Brown ve ark., 2000) yukarıda sözü edilen bulguları, çocukların bir görüşme sırasında verdikleri yanıtları, tanık oldukları olaydan daha iyi hatırlamalarıyla açıklamıştır. Günümüz kuramcıları da bu hipotezi destekleyen görüşler sunmaktadır. Örneğin; belirsiz iz (*fuzzy-trace*) kuramına göre bilgi, unutulmaya daha yatkın olan birebir (*verbatim*) izlerle ya da ayrıntılar üzerinden anlamı koruyan ana hat (*gist*) izlerle temsil edilmektedir. Bu bellek izi türlerinin kalıcılıkları farklılık göstermektedir. Ana hat izler, birebir izlere oranla bellekte daha kalıcıdır (Reyna ve Brainerd, 1995). Brainerd, Reyna ve arkadaşları hatalı bilginin veya çeldiricilerin, bellekte birebir izleri olmadığını ve bunların ana hat izlerle desteklendiğini bildirmektedir. Bu nedenle birebir izlerle temsil edilen asıl olaydan daha kalıcı

olduklarını gösteren bulgular kaydetmişlerdir (Brainerd ve Poole, 1997; Brainerd ve Reyna, 1998; Brainerd, Reyna ve Brandse, 1995; Brainerd, Reyna ve Poole, 2000).

I.2.1.1.3. J. Varendonck

Belçikalı bir psikolog olan Varendonck (1911; akt. Ceci ve Bruck, 1993), birkaç çocuğun, küçük bir kız çocuğunun kasabadaki bir adam tarafından öldürüldüğünü iddia ettiği bir davada bilirkişi olarak görev almış ve incelemeleri sonucunda adamın masum olduğuna karar vermiştir. Bu vakanın ayrıntılarından bir hayli etkilenen Varendonck vakit geçirmeden çocukların tanıklığının güvenilir olmadığını göstermeye yönelik bir dizi araştırmaya başlamıştır.

Bir çalışmasında Varendonck (1911; akt. Ceci ve Bruck, 1993), sınıfındaki çocuklardan o sabah okul bahçesinde kendisine yaklaşan bir adamı tarif etmelerini istemiştir. Böyle bir adam olmamasına karşın çocukların büyük çoğunluğu (22 çocuktan 17'si) vermiş olduğu telkini kabullenmiş ve bu adamın adı, giysileri gibi pek çok ayrıntıyı açıklamışlardır. Varendonck (1911; akt. Ceci ve Bruck, 1993) araştırmasında kullandığı soru tiplerinin, bilirkişi olduğu davada çocuk tanıklara yönelttiği sorularla paralellik gösterdiğini bildirmiştir. Varendonck (1911; akt. Ceci ve Bruck, 1993), katıldığı davada iki çocuğun polise verdiği ifadenin yanlış olduğu ve bunun, onlar üzerinde son derece etkili olan yetişkinlerin telkinlerinden kaynaklandığı sonucuna varmıştır. Çocukların ifadelerini birinci görüşmeden ikinci görüşmeye nasıl değiştirdiklerini ve tanıklıklarına etki eden diğer sosyal etkenleri ayrıntılı olarak belgelemiştir. Tüm bunların sonunda Varendonck (1911; akt. Ceci ve Bruck, 1993), çocukların doğru gözlem yapamadıkları ve telkine yatkın olmalarının kaçınılmaz olduğu sonucuna varmıştır. Onun bu çalışmaları adli alanda doğrudan uygulanabilir deneysel bulgular sağlamasıyla önem kazanmıştır.

I.2.1.1.4. O. Lipmann

Bir Alman psikolog olan Lipmann'ın (1911; akt. Ceci ve Bruck, 1993) hipotezlerinin pek çoğu günümüz telkine yatkınlık araştırmalarına ışık tutmuştur. Binet gibi Lipmann da bilişsel etkenler kadar sosyal etkenlerin de çocukların telkine daha açık olmalarında etkili olduğu kanısındadır. Ona göre çocukların belleklerindeki bilgi miktarı, yetişkinlerde olduğundan daha az değil, sadece biraz daha farklıdır; çünkü çocuklar ile yetişkinler uyaranların farklı özelliklerine karşı duyarlıdırlar. Çocuklar, dikkate bağlı bilişsel etkenler sonucunda telkine daha açık bir konuma gelebilmektedirler. Lipmann'a göre (1911; akt. Brown ve ark., 2000) çocukların uyaranların farklı özelliklerine dikkat ederek bunları belleklerine kodlamaları sonucu bellekleri, yetişkinlerinkinden niteliksel olarak farklı bir yapıya sahip olmaktadır. Sosyal bağlamda ise çocuklar, onlar için önem taşımayan ya da belirgin olmayan olaylar hakkında kendileri üzerinde otoriteye sahip yetişkinler tarafından sorgulandıklarında belleklerini soruda geçen ifadeyle tutarlı olacak biçimde değiştirme yoluna gitmektedirler. 'Eğer şu anda bana soru soran bu büyük insan benden böyle bir yanıt bekliyor ise bu, doğru yanıt olmalı' diye düşünen çocuk, 'Bilmiyorum' demek yerine aklına gelen ilk şeyi söyleyerek belleğindeki boşlukları doldurmakta ve bunu yaparken gerçek-hayali ayrımını göz ardı etmektedir. Çocuk, hayali olanı gerçek olandan ayırt edemediğinden hayal edilen her şey gerçek olarak kabul edilmeye başlanmaktadır (Ceci ve Bruck, 1993). Günümüz çalışmaları da çocukların, bilgilerinin kaynağını ayırttırma ve bu bilginin gerçek mi yoksa hayal ürünü mü olduğunu ayırt edebilme becerilerini incelemeyi sürdürmektedir (örn. Johnson, Hashtroudi ve Lindsay, 1993). Günümüz çalışmalarının, Lipmann'ın (1911; akt. Ceci ve Bruck, 1998) önermelerine paralellik gösteren bir başka yönü de çocukların, çevrelerindeki dünya hakkında yetişkinlerden daha farklı algılara ya da senaryolara sahip olduğu ve bunun belleklerini etkilediği görüşüne dayanmaktadır.

Avrupa'da çocuklarda telkine yatkınlık konusunda yapılan ilk çalışmaları üç ana maddede özetlemek mümkündür. İlk olarak bu araştırmacıların tümü, çocuk belleğiyle ilgili yaptıkları bilimsel çalışmaları adli sisteme uygulama çabası içinde olmuşlardır.

İkincisi, telkine yatkınlığı çok boyutlu ele almışlardır. Çocukların kodlama, depolama ve geri çağırma süreçlerini içeren bilişsel etkenlerin yanı sıra otorite figürlerine ya da gruba uyma davranışlarıyla ilişkili sosyal etkenleri de incelemişlerdir. Son olarak da tekrarlanan sorgulamaların zararlı olduğu, soruların küçük çocuklar tarafından bir ‘emir’ olarak algılandığı, serbest hatırlamanın evet-hayır sorularıyla karşılaştırıldığında daha az hataya yol açtığı, küçük çocukların hayali-gerçek ayrımını yapmada zorluk yaşadığı ve yetişkinlerin de telkine açık olabildikleri yönünde veriler elde eden günümüz çalışmalarına ışık tutan pek çok ortak bulguya ulaşmışlardır (Ceci ve Bruck, 1993).

İ.2.1.2. Avrupa Dışındaki Çalışmalar (1920-1970)

20. yy. başında Avrupa’da yürütülen yoğun çalışmaların ardından A.B.D., Kanada, İngiltere gibi ülkelerde sonraki 60 yılda konuyla ilgili yalnızca 16 araştırmanın bulunduğu görülmektedir. Bunların da çoğu 1920’li ve 1930’lu yıllarda yapılmış, özgün olmayan ve Avrupa’da erken dönemde gerçekleştirilmiş çalışmaların tekrarı niteliğinde araştırmalardır. Bu çalışmaların üzerinde durduğu başlıca konular yaş, zeka ve cinsiyetin telkine yatkınlık ile ilişkisi olmuştur. Çoğu Binet, Varendonck ve Stern’in geliştirdiği yöntemlerin uyarlaması şeklindedir ve farklı telkine yatkınlık ölçümleri arasındaki korelasyonları sunmaktadır. Çocuklarda telkine yatkınlığı genellikle bir test atmosferinde geçen ve çocuklardan yazılı sorulara yazılı yanıtlar vermelerinin istendiği yöntemlerle değerlendirmişlerdir. Otis (1924; akt. Ceci ve Bruck, 1998), çocukların kendi yargılamalarına ne derece güvendiklerini ölçen bir test geliştirmiştir. Maddelerden bazıları için çocuklara, her birinin altında bir daire bulunan üç sözcük gösterilmiştir. Dairelerden ikisi, hemen üzerlerinde yer alan sözcüklerin aynılarını içine almaktadır. Üçüncü dairenin ise içi boştur. Çocuklardan üçüncü dairenin içine bir sözcük yazmaları istenmiştir. Eğer bu dairenin içine hemen üzerlerindeki kelimeyi yazarlarsa bu, telkine yatkınlığı gösteren bir tepki olarak değerlendirilmektedir. Testteki geri kalan sorular ise dış etkenlerin etkisini incelemeye yöneliktir. Örneğin; çocuklara ata benzeyen bir resim gösterilerek ‘Bu şekil bir yarış atına benziyor. Sen ne düşünüyorsun?’ sorusu yöneltilmektedir.

Bu dönemdeki araştırmalar toplu olarak değerlendirildiğinde özellikle çocukların telkin edici etkilere daha açık oldukları yönünde görüş birliği içinde oldukları görülmektedir. Ayrıca bu dönemde elde edilen veriler, zeka ve telkine yatkınlık arasında negatif bir korelasyona işaret etmektedir. Zeka düzeyi düşük çocuklar, telkine daha açık olmaktadır. Öte yandan, bu testlerin çoğunun kağıt-kalem testi olması sebebiyle elde edilen korelasyonların küçük çocukların yazılı ifadedeki yetersizliklerinden kaynaklanabileceği bildirilmektedir. Aynı şekilde, bu çocukların uzun yazılı testler süresince dikkatlerini yoğunlaştırmada zorluk yaşamaları da elde edilen bulguların deneysel değişimlemelerin sonucu olmaktan çok bu tür durumlara bağlı olabileceğini düşündürmektedir. Ayrıca, Avrupa'daki erken dönem çalışmaların aksine bu çalışmaların, adli süreçte çocukların tanıklığına uygulanabilir olma çabasından uzak olduğu gözlenmektedir. Basit yöntemler üzerine kurulu bu araştırmaların tümü grup bazında kağıt-kalem testlerine dayalı olduğundan görüşmecinin çocuk üzerindeki etkisinin ya da çocukla bireysel olarak görüşüldüğünde vereceği tepkilerin doğrudan gözlenmesine olanak vermemiştir. Tüm bunlar, yüzyılın geri kalan kısmında sık sık vurgulandığı gibi bu tür verilerin küçük çocukların ifadelerine başvuru gerçeği adli vakalara uygulanabilirliğini güçleştirmektedir (Ceci ve Bruck, 1998). Yine bu dönem çalışmalarında kuramsal olmayan bir yaklaşım göze çarpmaktadır. Yeni ilkeler ve yöntemler geliştirilmediği görülmekte ve telkine yatkınlık konusunda gözlenen gelişimsel farklılıkları açıklamaya yönelik girişimlere rastlanmamaktadır. Elde edilen bulguların tutarsızlığı yanında aynı bulguların farklı yorumlara yol açtığı da gözlenmektedir. Bu dönemde de çocukların yetişkinlere oranla telkine daha açık olduğu ve bunun çocuk tanıklığında göz önünde bulundurulması gereken önemli bir nokta olduğu görüşü hakimdir (Ceci ve Bruck, 1993).

1.2.1.3. Modern Yaklaşımlar: 1970'ler ve 1980'ler

Çocukların cinsel istismarının toplumda daha fazla fark edilmeye başlaması ve cinsel istismara uğradığı düşünülen çocukların yetkili makamlara bildirilmesi konusunda yasal zorunluluk getirilmesiyle A.B.D.'de 1970'li yıllarda çocuk tanıklığı konusunda yasal sistemde köklü değişimler gerçekleşmiştir. 1970'lerden önce 9

yaşından küçük çocukların tanıklığı mahkemede yeterli kabul edilmemektedir. Yine bu yaştaki çocuklar cinsel istismara uğradıklarını iddia ettiklerinde bunun fiziksel olarak kanıtlanması ya da başka bir görgü tanığının varlığı koşulları aranmaktaydı. Her iki koşul da cinsel istismarda gerçekleşmesi çoğu zaman olanaksız durumlardı; çünkü cinsel istismar nadiren fiziksel kanıt bırakan ve genellikle mağdur çocuk ve istismarcı dışında kimsenin bulunmadığı ortamlarda gerçekleşen bir olgudur. 1970'lere gelindiğinde bu tür yasalar pek çok eyalette kaldırılmıştır. Yasal düzenlemelerdeki bu değişikliklere ek olarak bu yıllardaki bilimsel çalışmalar gözden geçirildiğinde bu dönemde konu hakkındaki bilimsel çalışmalar oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. (Goodman, 2006). Dent (1979; akt. Goodman, 2006), İngiltere'de görgü tanıklığında tanıma ve farklı soru türlerinin çocukların tanıklık belleği üzerindeki etkilerini incelediği çalışmalar yürütmüştür; fakat kendisine bu konunun önemli bir konu olmadığı söylendiğinden sonraları araştırmalarında farklı konulara yönelmiştir. Elizabeth Loftus ve arkadaşları (1978; akt. Goodman, 2006) ise görüşme sırasında telkin edici olabilecek bir İngilizce gramer yapısının üzerinde durdukları tek bir çalışma yayımlamışlardır. Marin ve ark. (1979; akt. Goodman, 2006) gerçek bir yaşam olayına tanıklık eden çocukların ifadelerindeki doğruluğun gösterdiği gelişimsel farklılıkları incelemişlerdir. Çocukların travmatik olaylardaki tanıklık belleği ya da çocukların cinsel istismarı konularına girmemiş olsalar da bu araştırmacıların çalışmalarının içinde bulundukları zaman diliminin ötesine geçen ve bugün hala incelenmeye değer araştırmalar olduğunu söylemek mümkündür.

1980'lerde de çocukların maruz kaldığı şiddet ve istismarın toplumsal boyutta artan bir farkındalık ve duyarlılığa yol açtığı görülmüştür. Çocukların cinsel istismarının yaygınlığı daha çok fark edilir olmuş ve istismarcılar ile istismar mağdurlarını daha etkin yöntemlerle ele alabilmek için sadece A.B.D.'de değil diğer ülkelerde de yasal düzenlemelerdeki değişiklikler sürmüştür. Çocukların tanıklığı adli süreçte yeterli bir kanıt olarak değerlendirilmeye başlamıştır. Bunun sonucunda ise çocukların tanıklığına başvuru adli vakalarda artış gözlenmiştir. Adli süreçte çocukların ifadesine başvuran yargıç, polis, sosyal hizmet uzmanı gibi pek çok yetkili çocukların ifadelerinin güvenilirliğini sorgulamaya başlamışlardır (Bruck ve Ceci, 1999). Adli sistem içinde

önceleri reddedilen ya da pek önemsenmeyen sosyal bilimlerin bulgu ve yönlendirmelerine daha çok ihtiyaç duyulmaya başlanmıştır. 1960'lı ve 70'li yıllarda çocukların telkine yatkınlığı konusunda pek az bilimsel çalışma yürütülmüştür. 1980'lere gelindiğinde ise gelişim psikolojisi alanındaki araştırmacıların konuya hızla artan bir ilgisi olmuştur. Kısmen 1960'larda yaşanan sosyo-politik değişimlerin etkisiyle sosyal bilimciler bilgi birikimlerini ve deneyimlerini sosyal içerikli konulara, özellikle de çocukların ve toplumda baskın olmayan diğer grupların haklarının korunmasına yönelik uygulamalara yönlendirmişlerdir. Bu alanda yapılan çalışmalarda hızlı artışın bir başka nedeni de yetişkinlerin tanıklık belleğine ilişkin sayısı giderek artan araştırmalardan elde edilen kuramsal ve yöntemsel temellerin çocuk belleği konusundaki çalışmalara uygulanabilir olmasıdır (Ceci ve Bruck, 1993).

Toplumsal boyutta ve yasal süreçte çocuk tanıklığının önemi arttıkça mahkemeler, çocuk belleğinin güvenilirliği konusunda psikologların bilirkişi olarak görüşlerine daha çok başvurur olmuş ve aynı zamanda çocuk tanıkların sayısının artmasıyla mahkemelerin işleyişinde gerekli düzenlemelere gidilmiştir. Tartışmasız, tüm bunlar çocukların ifadelerinin güvenilirliği hakkında bilimsel verilere duyulan gereksinimi daha fazla açığa çıkarmış ve adli uygulamalardan gelen talepler doğrultusunda bu konudaki bilimsel araştırmaların sayısı da giderek artmıştır. Araştırmalar, niceliksel artışın yanında kullandıkları yöntemler bakımından da kendilerinden önceki çalışmalardan üstün bir konuma ulaşmışlar ve dış geçerliği yüksek deneysel yöntemlerle daha gerçekçi yaklaşımları elde etmeyi amaçlamışlardır. Böylelikle erken dönemde, çocuklardan algısal yargılamalarda bulunmalarının, nötr olayları ya da resimleri hatırlamalarının istendiği pek çok çalışmanın yerini, çocukların önemli, kişisel olarak yaşadıkları, onlar için hayli belirgin ve duygu yüklü olan olayları, olay öncesi ve sonrası verilen güçlü telkinlerin etkisi altında nasıl işlediklerini ve hatırladıklarını inceleyen yeni dönem çalışmalar almıştır. 1980'lerdeki bu çalışmalar, yüzyıl başında Avrupa'da yürütülen araştırmaların hipotezlerini yeniden incelemiştir. Çocukların telkine açık olup olmadıkları sorusunun ötesine geçilerek onların hangi koşullar altında telkine daha yatkın hale geldikleri araştırılmaya başlamıştır. Çalışmaların içeriğindeki bu değişim, hem yetişkinlerin tanıklık belleği araştırmaları

hem de çocukların bilişsel ve sosyal gelişimleri konularındaki araştırmaların etkileriyle ortaya çıkmıştır. Bu dönemdeki çalışmaları kendinden önceki araştırmalardan farklı kılan bir diğer nokta da katılımcı çocukların yaşlarıdır. Yüzyılın ilk yarısında okul öncesi dönem çocuklarıyla yapılmış hemen hiç çalışma bulunmamasına rağmen (daha çok okul çağı çocuklarla çalışılmıştır) 1980'lerden itibaren mahkemelerde de tanıklıklarına artık daha sık başvurulun okul öncesi dönem çocuklarıyla araştırmalar yapılmaya başlanmıştır (Ceci ve Bruck, 1993).

I.2.1.4. Modern Yaklaşımlar: 1990'lar ve Sonrası

1980'lerdeki sansasyonel çocuk istismarı vakalarına 1990'larda yenilerinin eklenmesiyle konu hakkındaki toplumsal duyarlılık sürmüştü ve bu alandaki bilimsel çalışmalarda patlama yaratmıştır. Toplumda büyük tepki yaratan bu tür vakalar sadece yasal düzenlemelerdeki değişikliklerle kalmayıp laboratuvar ortamında yanlış ifadelerin kaynaklarını araştıran çalışmalar için çıkış noktası olmaya da devam etmiştir. Çocuk istismarını sosyal bir problem olarak görmeye başlayan toplum aynı zamanda, çocukların kolaylıkla yanlış ifadeler verebilmeleri sebebiyle masum vatandaşların hüküm giyebilmelerine karşı da duyarlı hale gelmiştir. Araştırmacıların, çocukların telkine ne kadar açık olabildiklerini gösteren çalışmaları, toplumun ilgisini çekmeye devam etmiştir. Etik olarak çocuk istismarının gerçekten yanlış ifadelere dayandırıldığı koşulları yaratmak mümkün olmadığından araştırmacılar doğal olarak çalışmalarını, istismar içermeyen olaylara dayandırmıştır. Bu da çalışmaların ekolojik geçerliği konusunda soru işaretleri yaratmıştır (Goodman, 2006).

1990'lı yıllarda yapılan araştırmaların bazıları, küçük çocukların belleklerinin güçlü yanlarını ortaya koymakla birlikte çalışmaların çoğu zayıf yanları üzerinde durmuş ve çocukların belleklerinin ve ifadelerinin yetişkin görüşmeciler tarafından nasıl şekillendirilebildiğini göstermiştir. Özellikle yanlış görüşmeciler tarafından, aynı anda birden fazla telkin edici yöntem kullanıldığında, çocukların ifadelerinin bozulduğunu gösteren pek çok araştırma bulunmaktadır. 1990'larda gerçekleştirilen araştırmaların bulgularını birkaç madde halinde özetlemek mümkündür. İlk olarak çocukların telkine

açık olmalarında gelişimsel farklılıkların bulunduğu ortaya konmuştur. Küçük çocuklarda telkine yatkınlık büyük çocuklarla ve yetişkinlerle karşılaştırıldığında daha fazladır; ancak bu, büyük çocukların ve yetişkinlerin de telkinden etkilenmedikleri anlamına gelmemektedir. Telkine yatkınlık konusunda okulöncesi dönem çocuklarının aleyhine birtakım gelişimsel farklılıklar olduğunu ortaya koyan pek çok çalışma bulunmasına rağmen okul çağı çocukları ile ergenlerde telkine açık olmanın derecesi ve onları telkine açık kılan koşulları daha net açıklayabilecek araştırmalara gereksinim duyulmaktadır. Çalışmalarda yaş farklılıklarına ilişkin tutarlı bulgular bulunsa da bireysel farklılıkların varlığı göz ardı edilmemelidir. Bazı okul öncesi dönem çocuklarının telkine son derece dirençli oldukları görülürken bazı büyük çocukların görüşmecinin telkinlerinden çok kolay etkilenebildikleri gözlenmektedir. Bireysel farklılıkları anlamaya yönelik çalışmalar devam etmekte ve bilişsel, psiko-sosyal, demografik ve fizyolojik çeşitli etkenler incelenmektedir. Son olarak da çocuklar sadece çevresel değil, kendi bedenleriyle ilgili olabilen merkezi ayrıntılar hakkında da telkine açık olabilmektedirler. Ayrıca, hem pozitif hem de negatif olaylar onları telkine daha yatkın bir hale getirebilmektedir. Tüm bunlara rağmen küçük yaştaki çocuklar, eğer doğru görüşme yöntemleri kullanılırsa ayrıntı sayısı az fakat doğruluk oranı yüksek ifadeler verebilmektedirler (Bruck ve Ceci, 1999).

2000'li yıllara gelindiğinde çocukların ve yetişkinlerin telkine yatkınlık düzeylerinde bireysel farklılıklara neden olan etkenleri farklı bakış açılarıyla açıklama çabasının artarak devam ettiği görülmektedir. Bugüne değin telkine yatkınlıkta yaş grupları arasındaki farklılıkları ortaya koyan pek çok araştırma bulunmaktadır. Okulöncesi dönemdeki çocukların, yanlış yönlendirici sorulardan büyük çocuklar ve yetişkinlere oranla daha fazla etkilendiği pek çok araştırmanın ortak bulgusu olmuştur; ancak, günümüzde yaşın, telkine yatkınlığı tek başına açıklayan bir etken olmadığı görüşü hakimdir. Aynı yaş grubu içinde, telkine yatkınlık bakımından farklılıklar gözlenmektedir. Bu farklılıkların, başka mekanizmaların tek başına ya da ortak etkisiyle veya olgunlaşma ve gelişimin etkisiyle de ortaya çıkabildiği düşünülmektedir. Bu mekanizmaların ve etkenlerin neler olduğu ve bireysel farklılıklar üzerindeki etkileri hala tam olarak netliğe kavuşturulamamıştır. Telkine yatkınlık çalışmalarının adli alana

uygulanabilir olma gereksinimi de bulunduğundan bireysel olgularda telkine yatkınlığın değerlendirilmesine olanak verecek bilgi birikimine gereksinim artmaktadır. Bunun sonucunda, yaş grupları arasındaki farklılıkları ele alan önceki çalışmaların yerini günümüz çalışmalarında iki ana konu almaktadır. Bunlardan ilki çocuklarda ve yetişkinlerde telkine yatkınlığı yordayan etkenlerin belirlenmesidir. İkincisi ise bilişsel ve sosyal becerilerle ilişkili olarak ortaya çıkan gelişimsel farklılıkların incelenmesidir. Günümüzde artık pek çok araştırmacı telkine yatkınlığı anlamaya çalışırken hem bireysel hem de gelişimsel farklılıkların üzerinde durmaktadır (Crossman, Scullin ve Melnyk, 2004).

Günümüzde, telkine yatkınlığı açıklamada bilişsel ve sosyal pek çok etkenin rolü olduğu vurgulanmakta ve konunun çok boyutlu yaklaşımlarla incelendiği göze çarpmaktadır. 2000’li yıllara gelindiğinde araştırmalar, ‘Çocuk belleği telkine açık mıdır?’ sorusundan uzaklaşmış ve araştırmaların başlıca sorusu artık ‘Çocuklar hangi koşullarda telkine daha açık duruma gelmektedir?’ olmuştur (Goodman, 2006). Örneğin; Malloy, Quas, Melinder, D’Mello ve Goodman (2005) yılında yaptıkları bir çalışmada görüşmeci yanlılığı ve tekrarlanan görüşmelerin çocukların telkine yatkınlık ve bellek performanslarına etkisi bakımından gösterdiği gelişimsel farklılıkları incelemişlerdir. 3 ve 5 yaşındaki çocuklar, oyun oynarlarken yaşadıkları bir olayla ilgili olarak bir kez veya tekrarlanan görüşmelerle, yanlılığı yüksek ya da daha tarafsız (diğer görüşmeciye oranla daha tarafsız ama yine de yönlendirici olan) bir görüşmeci tarafından sorgulanmışlardır. Yanlış yönlendirici yönergeler veren ve yanlış yönlendirici sorular soran yanlı görüşmeci tarafından birden fazla görüşme yapılan çocukların en fazla hatayı yapması öngörülürken bulgular bu beklentiden farklı olmuştur. Yanlı görüşmeci tarafından uzun bir aralıktan sonra tek görüşme yapılan çocukların en fazla hatayı yaptığı görülmüştür. Görüşmeci yanlılığından bağımsız olarak, birden fazla görüşme yapılan çocukların ise daha doğru ifadeler verdiği, daha az yanlış iddiada bulundukları (doğru olmadığı halde bir adamla oynadıklarını söylemeleri) tespit edilmiştir. Bu bulgular, görüşmeci yanlılığının özellikle çocukların bellekleri zayıfladığında (yaşanan olaydan uzun bir süre sonra görüşme yapıldığında) sorun yarattığına işaret etmektedir. Tersine, yaşanan olaydan kısa bir süre sonra yapılan birden

fazla görüşmenin, görüşmeler yanlış yönlendirici sorular içerdiği ve görüşmecinin yanlış olduğu durumlarda bile çocukların hata oranını her zaman arttırmadığı gözlenmiştir. Son dönemde elde edilen bu tür bulguların, erken dönemlerde elde edilen bulgulardan farklı olduğu göze çarpmaktadır. Önceleri, tekrarlanan görüşmelerin olumsuz etkilerinden söz edilirken bugün, bunun görüşmeci yanlışlığı, görüşmelerin olaya olan zamansal uzaklığı (örn., Pipe ve ark., 2004), farklı soru tipleri (örn., Powell ve Roberts, 2002) gibi farklı değişkenlerle etkileşim halinde olduğu belirtilmektedir. Hatta tekrarlanan görüşmelerin belleği pekiştiren olumlu yanlarından söz eden araştırmacıların sayısı da azımsanmayacak düzeydedir (Pipe ve ark., 2004).

Çocuklarda telkine yatkınlık hakkında yüzyıl başından beri pek çok veri elde edilmiş olsa da araştırmalarda bugün gelinen noktada çocukların bellek, telkine yatkınlık, yanlış bellek süreçlerinin karmaşıklığı ve çok boyutluluğu vurgulanmaktadır. Konuya az değişkenli, basit açıklamalarla yaklaşmanın yanlış olacağının sık sık altı çizilmektedir. Aslında bu durum, psikolojinin geneli için de son derece doğrudur; ancak çocuk tanıklığı gibi bulguların adli süreçte ve olayın içinde yer alan bireylerin yaşamında kritik öneme sahip olduğu bir alandaki bilimsel tartışmalar bulguların yorumunu ve gerçek yaşama uygulanabilirliğini daha da karmaşık bir düzleme taşımaktadır (Goodman, 2006).

I.2.2. Çocuklarda Telkine Yatkınlık hakkındaki Kuramsal Yaklaşımlar

Telkinin çocukların bellekleri üzerindeki etkisini inceleyen araştırmalar temelde bellek gelişimi kuramlarına dayanmaktadır. Bellek gelişimi ise bilişsel gelişimin önemli bir boyutunu oluşturmaktadır. Piaget'nin kuramını, telkine yatkınlığı açıklamada kullanan araştırmacılar, özellikle okulöncesi dönemdeki çocukların içinde bulundukları gelişimsel dönemin özellikleri nedeniyle hukuksal olarak tanıklık edemeyeceklerini söylemektedir. Onlara göre çocukların bu dönemde bilişsel olarak doğru ve güvenilir ifade vermeleri pek mümkün görünmemektedir. Piaget'nin kuramına göre bilişsel gelişimin en ileri düzeyine soyut işlemsel (*formal operational*) dönemde ulaşılmaktadır. Okulöncesi dönemde çocuklar henüz bu düzeyde bilişsel özelliklere sahip

olmadıklarından mantığa dayalı düşünememektedirler. Yine bilişsel özelliklerine bağlı olarak, tanıklık etmenin ahlaki yönünü kavrayamamaktadırlar. Bu araştırmacıların görüşüne göre çocukların tanıklığına ancak soyut işlemsel düzeye ulaştıktan sonra güvenilebilir (Goodman ve Tobey, 1994).

Yenilikçi Piaget (*Neo-Piagetian*) yaklaşımları ışığında ele alındığında ise çocukların güvenilir tanıklar olduğunu söylemek mümkündür. Çocukların bilişsel becerileri, verilen ödevin bağlamsal özelliklerine göre değişiklik gösterebilmektedir. Örneğin; bir olay çocuk açısından tanıdık ve anlamlı olduğunda, verilen ödev basitleştirilerek anlaşılır hale getirildiğinde ve çocuğun rahatlaması sağlandığında çocuğun performansının da arttığı gözlenmektedir. Ödev çocuğa yabancı geldiğinde ve onun gelişimsel düzeyine göre karmaşık olduğunda ise çocuğun performansı düşmektedir. Bu bilgiler ışığında çocukların ifadelerinin gerekli koşullar sağlandığında güvenilir olacağı belirtilmiştir (Goodman ve Tobey, 1994).

Bilişsel gelişim kuramlarından bir diğeri olan bilgi işleme yaklaşımı (*information-processing approach*), bellek gelişimiyle ilgili olarak bellek stratejilerinin kullanımı üzerinde durmaktadır. Bu modele göre, küçük çocukların belleklerindeki yetersizlikler, onların bu stratejileri henüz kendiliklerinden kullanamamalarından kaynaklanmaktadır. Bu yaklaşım çerçevesinde çocuk tanıklığının güvenilirliğini irdeleyen araştırmacılar da küçük çocukların ifadelerinin bu stratejileri etkili kullanamamaları sebebiyle güvenilir olmayacağını bildirmektedir. Öte yandan kasıtlı tekrarlama (bilgiyi hatırd tutmak amacıyla sözel ya da zihinsel olarak defalarca tekrarlamak) gibi bellek stratejilerinin, uzun zaman önce yaşanmış ve çocuk için anlamlı olan olayları hatırlamak için gerekli olmadığı gözlenmiştir. Bu nedenle küçük çocukların bellek stratejilerini kullanmadaki yetersizliklerinin, onların ifadelerinin güvenilirliğini olumsuz yönde etkilemeyeceğini ileri süren görüşler de bulunmaktadır (Goodman ve Tobey, 1994).

Çocuklarda telkine yatkınlığa ilişkin kuramların ele alındığı bu bölümde, bellekle ilgili bazı kavramların açıklanmasının da uygun olduğu düşünülmektedir.

Kişilerin başlarından geçen olaylarla ilgili anıları olay belleklerini (*event memory*) oluşturmaktadır. Olay belleğinin kişisel yaşantılarla ilgili olanları ise otobiyografik bellek (*autobiographical memory*) olarak adlandırılmaktadır. Çocukların tanıklığına başvurulduğu durumlarda bu, onların tanıklık/görgü tanıklığı belleği (*eyewitness memory*) ile ilişkilidir. Görgü tanıklığı belleği, otobiyografik belleğin özel bir bölümü olarak kabul edilmektedir (Schneider ve Bjorklund, 1998). Gelişim psikolojisinin ve bilişsel psikolojinin belli başlı konularından birini oluşturan otobiyografik bellek, görgü tanıklığı belleğini de içermesi nedeniyle son yıllarda ayrı bir önem kazanmıştır. Çocukların hatırladıklarının miktarı ve doğruluk derecesi ile ifadelerinin telkinden etkilenme düzeyinin adli alanda yanıt aranan belli başlı sorulardan biri olması nedeniyle bu konudaki araştırmalar da hız kazanmıştır. Belleği bu yönüyle inceleyen çalışmalar, hem istismar vakalarını ortaya çıkararak çocukların korunması hem de yanlış hüküm giymelere engel olunması konularındaki duyarlılıktan kaynaklanmıştır (Ceci, Bruck ve Loftus, 1998).

Otobiyografik belleğin üç temel özelliği bulunmaktadır: Bu özelliklerden ilki yeniden yapılandırıcı (*constructive*) olmasıdır. Yaşanan olaylar kişilerin belleğinde gerçekte yaşandığı şekliyle temsil edilmezler. Kişiler, o olayla ilgili gerçek yaşantılarına ek olarak onunla ilgili bilgilerini de belleklerine dahil ederler. Hem yetişkinler hem de çocuklar belleğin kodlama, depolama ve geri çağırma aşamalarını birebir gerçekleştirmezler. Bu süreçte çıkarsamalar ve yorumlamalar yaparak olaya ilişkin belleklerini yeniden yapılandırır. Bu görüş, Piaget'nin özümseme (*assimilation*) kavramında olduğu gibi bireylerin yorumlarını katarak etkin oldukları bilişsel bir sürece işaret eder. Kişi olayın temsilini oluştururken ve oluşturduğu zihinsel temsili geri çağırırken pasif bir biçimde var olanı kopyalama eğiliminde değildir (Schneider ve Bjorklund, 1998). Otobiyografik belleğin ikinci özelliği ise sosyal bir inşaa (*social construction*) olmasıdır. Olayların hatırlanması tıpkı öykü anlatırken olduğu gibi yaşantıların önemli ayrıntılarının belirlenmesi ve bunları neden-sonuç ilişkilerini koruyacak biçimde zamansal bir sıraya konmasını gerektirir. Bazı araştırmacılara göre çocuklar bunu ebeveynleriyle etkileşimleri sırasında öğrenirler. Anne-babalar, çocuklarına olayları nasıl hatırlayacakları konusunda ipuçları verirler. Bu yönüyle

otobiyografik bellek, sosyal olarak inşa edilmektedir (Fivush ve Hamond, 1990). Otobiyografik belleğin sosyal boyutu diğer önemli bir özelliği de beraberinde getirmektedir. Bu bellek türü dil becerilerine çok bağlıdır. Çocuklar olaylarla ilişkin belleklerini oluştururken ve geri çağırırken sıklıkla dile başvurumaktadırlar (Schneider ve Bjorklund, 1998).

Bu bölümde, telkine yatkınlık çalışmalarına temel oluşturan bilişsel gelişim kuramları ve bellek kavramlarının özelliklerine değinilmiştir. Kuramsal çerçevenin bundan sonraki bölümlerinde telkinin çocuk belleği üzerindeki etkilerine yer veren günümüz yaklaşımları ele alınmaktadır.

1.2.2.1. Bellek İzinin Gücü (*Memory Trace Strength*) ve Belirsiz İz (*Fuzzy-trace*) Kuramları

Hatırlamanın, bireyin kendinden ya da ortamdan kaynaklanan faktörlerden etkilene derecesi belleğin temsil biçimiyle yakından ilişkilidir. Olaya ilişkin belleğin izi ne kadar güçlü olursa bellekteki bozulma ve değişim o kadar az olmaktadır. Bellek izinin gücü kuramı (*theory of memory trace strength*), telkinlerin içerdiği yanlış bilgilerin bellek izi zayıf olduğunda belleğe daha kolay dahil edileceğini ileri sürmektedir. Bellek izinin gücü ise kodlama, depolama veya geri çağırma aşamalarından herhangi birinde belirlenmiş olabilmektedir. Örneğin, etkili biçimde kodlanmamış ya da depolanmamış bellek izleri zayıf olacak ve telkinin etkisiyle bozulmaya daha yatkın olacaktır (Ornstein ve Greenhoot, 2000). Bellek izinin gücü kuramının bu temel varsayımlarına dayanan belirsiz iz (*fuzzy trace*) kuramı, bellek izlerinin oluşumu ve korunması hakkında daha ayrıntılı açıklamalar sunmaktadır.

1990'lı yıllardan önce bellek gelişimi çalışmalarının çoğu kasıtlı (*deliberate*) ve stratejiye dayalı (*strategic*) bellek üzerinde durmuşlardır; ancak strateji gelişimine yoğunlaşan bu araştırmaların, çocukların neyi, nasıl hatırladıkları konusundaki gelişimsel çizgiyi yakalamaktan uzak olduğu söylenebilir. Özellikle içinde bulunduğumuz bilgi çağında hem yetişkinlerin hem de çocukların belleklerindeki

bilgilerin çoğu kasıtsız ve farkında olunmayan süreçlerle oluşmakta ve hatırlanmaktadır. Rutin olayların, gelişen çocuk üzerindeki etkisi yadsınmaz; ancak çocuklar bu tür rutin yaşantıları nadiren kasıtlı olarak belleklerine dahil ederler. Bu tür yaşantıların bellekte yer edinmesine katkıda bulunan kasıtsız (*unintentional*) ya da rastlantısal (*incidental*) bellek, gelişimsel farklılıklar gösteren, kodlama stratejilerinin kasıtlı kullanımına dayanmamaktadır. Kasıtsız belleğin oluşmasında bu tür stratejilerin yerini, olayların doğal akışı içinde oluşturulan bellek temsilleri almaktadır. Kasıtsız bellek gibi bilinçli olmayan süreçlere dayanan bir başka bellek türü de örtük (*implicit*) bellektir. Dolaylı (*indirect*) bellek olarak da adlandırılan bu bellek türü, bireylerin hatırladıklarının bilinçli olarak farkında olmadıkları bilgileri içermektedir (Schneider ve Bjorklund, 1998).

Kasıtsız ve örtük belleğin her ikisi de bireylerin farkındalığı dışında gelişen ve bellek stratejilerini bilinçli olarak kullanmadıkları süreçlerle ortaya çıkmaktadır. Bu tür bilinçdışı süreçlere dayanan günümüzün bellek ve bilişsel gelişimi açıklamaya yönelik kuramlarından biri de Charles Brainerd, Valerie Reyna ve arkadaşları tarafından geliştirilen belirsiz iz (*fuzzy-trace*) kuramıdır (Brainerd ve Kingma, 1985; Brainerd ve Reyna, 1990, 1998; Reyna ve Brainerd, 1991, 1995). Belirsiz iz kuramı, bellek izlerinin temel özelliklerinin ve bireylerin bilişsel ödevleri yerine getirirken bu izler üzerinde etkili olan süreçlerin gelişimsel bir tanımını yapmaktadır. Kuram, bellek stratejisi ya da metabellek gibi kavramları kullanmadan, temel süreçler üzerinde durarak zihinsel örüntülerin gelişimsel çizgisini açıklamaya çalışmaktadır.

Belirsiz iz kuramına göre bireylerin yaşadıkları her olay için birden fazla bellek izi bulunmaktadır. Bu izler, birebir (*literal, verbatim*) temsillerden belirsiz, ana hatlara dayalı (*fuzzy, skeletal, gistlike*) izlere dek değişen bir süreklilik boyutu (*continuum*) üzerinde yer alan bellek temsillerinden oluşmaktadır. Bir olayın bellekteki temsilleri aynı anda, birbirinden bağımsız olmak üzere (biri diğerinden çıkarsanmadan, paralel olarak) hem belirsiz hem de birebir olabilmektedir. Kullanılan iz tipi yapılan görevin özelliklerine, izin kalıcılığına ve bireyin tercih ettiği işleme tarzına bağlı olarak değişmektedir. Bireyler her yaşta mesajlardan bir ana hat çıkarırlar (Reyna ve Kiernan, 1994). Brainerd ve Reyna (1990) bunu özüne indirgeme kuralı (*reduction to essence*

rule) olarak adlandırmaktadır. İnsan zihni, belirsizden birebire kadar değişen süreklilik boyutu üzerinde mümkün olduğunca belirsiz uca yakın yerlerdeki izleri işleme eğilimindedir. Belirsiz izler, birebir izlere göre daha kolay ulaşılabilen ve kullanılabilen, bozucu etkilere ve unutmaya karşı daha dirençli izlerdir. Özüne indirgeme kuralı evrensel olarak geçerli olsa da ana hat çıkarsamada gelişimsel farklılıklar söz konusudur. Çocuklar her yaşta ana hat çıkarsaması yapabilirler; ancak küçük çocuklar birebir izleri depolama ve geri çağırma eğilimindedirler. Bu eğilimleri ortaokul yıllarında gerçekleşen *birebir*→*ana hat* değişimi ile ortadan kalkar; ancak bu değişimin zamanlaması yapılan ödevin özelliğine göre değişebilmektedir. Bu aynı zamanda birebir bilgiyi işlemek için gerekli bellek sisteminin ana hat işlemlemek için gerekli bellek sisteminden daha önce geliştiği anlamına da gelmektedir. Hatta birebir bilgiyi işlemedeki verimlilik ergenlikte azalmaya başlamaktadır.

Birebir→*ana hat* değişiminin varlığı pek çok deneyle gösterilmeye çalışılmıştır (örn., Brainerd ve Gordon, 1994; Reyna ve Kiernan, 1994). Bunlardan birinde Brainerd ve Gordon (1994) okulöncesi dönemdeki ve ikinci sınıftaki çocuklara basit sayısal problemler vermişlerdir. Çocuklara “Çiftçi Brown’un pek çok hayvanı vardır. Onun 3 köpeği, 5 koyunu, 7 tavuğu, 9 atı ve 11 ineği vardır” bilgisi verildikten sonra bir dizi soru yöneltilmiştir. Sorulardan bazıları “Çiftçi Brown’un kaç tane tavuğu vardır, 7 mi 5 mi?” gibi doğru cevabın birebir bilgiye dayandığı sorulardır. Diğerleri ise “Çiftçi Brown’un en çok hangi hayvanı vardır, inekleri mi atları mı?”, “Çiftçi Brown’un daha çok ineği mi yoksa daha çok atı mı vardır?” gibi ana hat bilgisi gerektiren sorulardır. Bu araştırmanın sonunda okulöncesi dönem çocuklarının birebir sorularda en iyi performansı gösterirken ikinci sınıftaki çocukların ana hat bilgisi gerektiren sorularda daha iyi bir performansa sahip oldukları gözlenmiştir. Ayrıca, birebir sorularda her iki yaş grubu da birbirine yakın bir performans düzeyine sahipken ana hat bilgi gerektiren sorularda ikinci sınıftakilerin okulöncesi dönem çocuklarından daha iyi bir performans sergiledikleri tespit edilmiştir.

Çocukların belleklerinde oluşan hataların kalıcılığının belirsiz iz kuramının varsayımlarıyla açıklanabildiği görülmektedir. Çocuklar, bellek hatalarını uzun süre

korumakta ve hatalı bellek bildirimlerini uzun zaman sonra bile tekrarlayabilmektedirler. Bu durumun, belirsiz iz kuramının sözünü ettiği, birebir ve ana hat izlerin bellekte tutulma sürelerindeki farklılıktan kaynaklanabileceği bildirilmektedir. Hatalı bilgiler ana hat izlerine, doğru bilgiler ise birebir izlere dayanmaktadır. Birebir izler, ana hat izlere göre daha kolay unutulduğundan hatalı bilgiler uzun süre geçtikten sonra hatırlanabilirken doğru bilgiler daha kolay unutulabilmektedir (Schneider ve Bjorklund, 1998).

1.2.2.2. Kaynağın İzlenmesi (*Source-Monitoring*) Yaklaşımı

Geçmişteki belirli bir olayı hatırlamaya çalışırken yaşanan güçlüklerden biri de o olaya dair bellek bilgisini, onunla ilişkili olan ve bu olayı hatırlamaya çalışırken akla gelen diğer olaylardan ayırt edebilmektir. Örneğin; bir arkadaşın dün ne dediğini hatırlamaya çalışırken onun bir önceki gün söyledikleri ya da aynı gün başka bir arkadaşın söyledikleri akla gelebilmektedir. Diğer bir deyişle, bir kaynaktan gelen bellek bilgisi başka bir kaynaktan gelen bilgi ile karıştırılabilmektedir (A arkadaşının söylediğini hatırlıyor olduğunu düşünürken aslında B arkadaşının söylediği hatırlanıyor olabilir). Bu durum, mahkemede görgü tanıklığı yapacak kişiler açısından büyük sorun yaratabilmektedir; çünkü bu kişiler suç vakasıyla doğrudan ilişkili pek çok bilgiye sahiptirler; ancak bunların hepsi gerçek yaşantılara dayanmıyor olabilir. Tanık olunan olayın doğrudan parçası olmayan bu tür anıların kaynağı, tanığın suç olayı hakkındaki kendi düşünceleri ve ifadeleri olabilmektedir (örneğin; tanık, olayın tanık olmadığı kısımlarıyla ilgili kendi birtakım çıkarımlarda bulunmuş olabilir; olayın alternatif sonuçlarına dair gerçek ve hayalinde ürettiği ayrıntıları birleştirmiş ya da bunları arkadaşlarına anlatırken olayı süslemiş olabilir). Olaya ilişkin tanıklık içermeyen anıların başka bir kaynağı olarak diğer tanıkların olayla ilgili verdikleri bilgiler, gazete yazıları veya adli süreçte yetkililer tarafından yöneltilen telkin edici sorular gibi dış etkenler tanımlanmaktadır (Lindsay, Gonzales ve Eso, 1995).

Kaynağın izlenmesi (*source monitoring*), gerçekliğin izlenmesi (*reality monitoring*) kavramı ile yakından ilişkilidir. Gerçekliğin izlenmesi gerçek ile hayali

olanı ayırt edebilme becerisine dayalıdır. Küçük yaştaki çocukların gerçekleşmiş olayları, hayal ürünü olanlardan ayırt ederken zaman zaman sorun yaşadığı düşünülmektedir. Kaynağın izlenmesi bellekteki bilgilerin aydınlatılması ya da doğrulanması amacıyla kaynaklarının belirlenmesidir. Bu, bir olayın nerede ve ne zaman gerçekleştiğini, bir sözü kimin söylediğini, bir şeyi kimin yaptığını hatırlamayı gerektirebilmektedir. Yetişkinler, belleklerinin kaynağını genellikle bilinçdışı süreçlerle sürekli izlemektedirler. Gerçeğin izlenmesi bir olayın gerçek mi yoksa hayali mi olduğunu hatırlamaya dayalı iken kaynağın izlenmesi gerçekleştiği bilinen olayların kaynaklarının izinin sürülmesidir. Bu iki kavramın birbirinden ayıramadığı durumlar da yaşanabilmektedir. Örneğin; başından geçen bir olayın gerçek olup olmadığını ya da bunu kişiye bir başkasının söyleyip söylemediğini hatırlamakta güçlük çekilebilmektedir (Ceci ve Bruck, 1998).

Kaynağın izlenmesi yaklaşımına göre herhangi bir olaya ilişkin bellek bilgisi çok çeşitlidir. Olayın nerede, ne zaman gerçekleştiği, olaya dahil olan kişiler ve nesneler, olayın hangi yolla öğrenildiği gibi bilgilerin yanı sıra olayın algısal özellikleri ve olayı yaşayan kişinin duygu ve düşüncelerini de içermektedir. Bireyler, olayın kaynağını hatırlarken bir karar verme süreci yaşamaktadır. Bu karar verme sürecinde hem olaya ilişkin var olan bilgilerini hem de benzer olaylarla ilgili genel bilgilerini kullanmaktadırlar. Bu nedenle kaynak izleme becerisi çok yönlüdür ve çocukların bu beceriyi edindikleri belirli bir yaştan söz edilememektedir. Kaynağın doğru olarak izlenmesi kodlama ve geri çağırma evrelerindeki algısal analiz ve karar verme gibi farklı zihinsel etkinliklerle mümkün olmaktadır. Bu nedenle kaynağın izlenmesindeki gelişim birdenbire değil, aşamalı olarak gerçekleşmektedir. Çocukların genel bir kaynağı izleme becerisinden çok belirli alanlara yönelik becerilerinden söz edilmektedir. Bu durumun, bireysel farklılıkları da beraberinde getireceği bildirilmektedir (Lindsay ve ark., 1995).

Daha önce belirtildiği gibi kaynağın izlenmesinde oluşan hatalar, kişilerin iç yaşantıları veya dış etkenler sonucunda ortaya çıkabilmektedir. Bu araştırmanın konusu dış kaynaklı telkine yatkınlık olduğundan bu bölümde tanıklık belleğine etki eden

faktörlerden dış kaynaklı olanlara değinilmektedir. Konuyu ele alan çalışmalarda üç aşamalı bir işlem uygulandığı görülmektedir: Olaya tanık olunması, olaydaki ayrıntılarla ilgili olay sonrası yanlış bilgi verilmesi (sorulara ya da tanık olunan olayın anlatı tarzındaki tanımlaması içine eklenmiş yanlış telkinler) ve olaya ilişkin bellek testinin verilmesi (Lindsay ve ark., 1995). Bu araştırmaların bulguları göstermektedir ki tanık olunan bir olaydaki ayrıntılarla ilgili yanlış yönlendirici telkinlerin verilmesi deneklerin bu ayrıntılar hakkında sorgulandıklarında sıklıkla hatalı yanıtlar vermesine yol açmaktadır. “Hatalı bilgi etkisi” (*misinformation effect*) olarak bilinen bu duruma küçük çocuklarda, büyük çocuklar ve yetişkinlere oranla daha fazla rastlanmaktadır (Ceci ve Bruck, 1993).

Hatalı bilgi etkisinin açıklanmasına yönelik çeşitli yaklaşımlar bulunmaktadır. Bunlardan bazıları, olay sonrası verilen bilginin bellekte bilinçli kullanımı üzerinde durmaktadır. Başka bir deyişle denekler, belleklerini olay sonrası verilen bilgiye dayandırdıklarında bunu yaptıklarının farkında olabilmektedirler. Olay sonrası bilgi bilinçli olarak iki şekilde kullanılabilir. İlkinde, olay sonrası bilgiyi ve kaynağını hatırlayan denekler, özgün olayı ayrıntılı olarak hatırlayamamaktadır. Bu sebeple, verilen telkinin tanık oldukları olayla tutarsızlık gösterdiğinin farkına varamamaktadırlar (örneğin; “Slaytlarda ne tür bir alet gösterildiğini hatırlamıyorum, ama araştırmacının daha sonra onun bir pense olduğunu söylediğini hatırlıyorum. O yüzden ben de ‘pense’ diyorum”). İkinci tip kullanımda ise denekler hem özgün hem de telkin edilen ayrıntıyı hatırlamakta; ancak, yanıtını bilinçli olarak telkin edilen ayrıntıya dayandırmaktadır. Deneklerin bu tür hatalar yapmalarının nedeni olay sonrası verilen bilgiye ilişkin belleklerine, tanık oldukları olayla ilgili hatırladıklarından daha fazla güvenmeleridir (“Slaytlarda bir çekiç gördüğümü sanıyorum; fakat araştırmacı daha sonra bunun bir pense olduğunu söylemişti. Araştırmacı benden daha iyi biliyor olmalı. Bu yüzden ‘pense’ diyeceğim”). Denekler araştırmacının onlardan beklediğini düşündüğü tarzda davranmak isteyebilmektedir (“Olay sırasında bir çekiç gördüm; ama araştırmacı benden açıkça ‘pense’ dememi bekliyor”). Bu kullanımların her ikisinin de ortak noktası deneklerin yanıtlarını bilinçli olarak olay sonrası verilen ve yanlış telkin içeren bilgiye dayandırıyor olmalarıdır. Hatalı bilgi etkisini açıklamaya yönelik diğer

yaklaşımlar ise ‘kaynağı izleme hatası’ (*source monitoring error*) olarak adlandırılan bilinçli olmayan süreçler üzerinde durmaktadır. Bu yaklaşıma göre denekler telkin edilen ayrıntılarla ilişkili olarak zihinsel karmaşa yaşamaktadırlar. Olayda gördükleri bir şeyi hatırladıklarını düşünürken farkında olmadan olaydan sonra duydukları ya da okudukları bir bilgiyi belleklerinde etkin hale getirmektedirler. Hatalı bilgi etkisini açıklamaya çalışan bu iki yaklaşımın gerçek yaşamda görgü tanıklığı açısından doğuracağı sonuçlar da çok farklı olacaktır; çünkü bunlardan biri bilinçli, diğeri ise bilinçdışı süreçlere dayalıdır (Lindsay ve ark., 1995).

Hatalı bilgi etkisinin nedenlerinin araştırılmasının, küçük çocukların yanlış yönlendirici telkinlere daha açık olmalarının açıklanabilmesi açısından da son derece önemli olduğu belirtilmektedir. Hatalı bilgi etkisinin bilinçli süreçlere bağlı olduğu düşünülürse, telkine yatkınlıkta sosyal özelliklerin gelişimi incelenmelidir. Otorite figürlerine güven ve beklentiler doğrultusunda davranma bakımından gözlenen farklılıkların gelişimsel örüntüsü telkine yatkınlığı açıklamada yararlı olabilir. Öte yandan, hatalı bilgi etkisi, belleğin kökeninin karıştırılması (kaynağın izlenmesi hataları) sonucu ortaya çıkıyor ise bilişsel süreçlerin gösterdiği gelişimsel çizgi incelenerek küçük çocukların telkine daha açık olmalarının nedenlerine ışık tutulabilir. Son yıllarda her ikisinin de etkili olduğu görüşü hakimdir. Çocuklar hem bilinçli olarak olay sonrası verilen telkinleri belleklerine katmakta hem de farkında olmadan bilginin kaynağını bilişsel düzeyde karıştırabilmektedirler (Lindsay ve ark., 1995).

I.2.3. Çocuklarda Telkine Yatkınlığa Etki Eden Bireysel Değişkenler

Çocuklarda telkine yatkınlıkla ilişkili bellek süreçlerine etki eden iki ana faktör grubu olan zihinsel süreçlere bağlı bilişsel etkenler ve çevreyle ilişkiden kaynaklanan sosyal etkenler, bu bölümde ele alınmaktadır.

I.2.3.1. Bilişsel Etkenler

Bu bölümde çocuğun zihinsel süreçlerinden kaynaklanan bilişsel etkenlerden genel zeka düzeyi ve sözel zeka/dil becerileri ile telkine yatkınlık arasındaki ilişkiyi inceleyen deneysel çalışmalara yer verilmiştir.

I.2.3.1.1. Zeka

Zeka ile telkine yatkınlık arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar iki grupta toplanmaktadır. Bunlardan ilki, zeka geriliği olanlar ile normal gelişim gösteren çocukları telkine yatkınlık ve hatırlama performansları açısından karşılaştıran çalışmalardır. İkinci grup ise yalnızca normal gelişim gösteren çocuklarla yapılan araştırmalardır. Normal zeka düzeyindeki çocuklarla yapılan bu çalışmalarda genel zeka düzeyinin yanı sıra sözel zeka, akıcı zeka gibi zekanın çeşitli alt bileşenleri ele alınmaktadır. Bu amaçla çocukların WPSSI-R ya da WISC-R gibi zeka testlerinden aldıkları tüm test puanının yerine sadece bazı alt testlerden aldıkları puanlar analizlere katılmaktadır. Bu bölümde, çocukların zekasını, zeka testlerinden aldıkları tüm test puanlarıyla ölçen çalışmalara yer verilecek; zeka ölçümünde zekanın bazı alt bileşenlerini analizlerine katan çalışmalara bundan sonraki ilgili başlık altında değinilecektir.

Hafif ve orta düzeyde zeka geriliğine sahip çocukların normal gelişim gösteren çocuklarla karşılaştırıldığında, özellikle orta derecede zeka geriliği olan çocukların telkine daha açık oldukları bulunmuştur (Henry ve Gudjonsson, 2003). Yaş aralığı 8–12 gibi daha geniş bir aralıkta tutulduğunda zihinsel geriliğin tanıklık belleğine etkisi yaştan daha fazla olmaktadır. Normal gelişim gösteren çocuklarla zihinsel geriliği bulunan çocukların bu alandaki performansları arasındaki fark artmaktadır (Henry ve Gudjonsson, 2007). Hafif derecede zihinsel geriliğe sahip 7–9 yaş aralığındaki çocuklarla yapılan bir başka çalışmada ise bu çocuklar telkine yatkınlığının çeşitli boyutlarında normal çocuklardan daha yüksek puanlar almalarına rağmen iki grup

arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bulunmamıştır (Robinson ve McGuire, 2006).

Geddie, Fradin ve Beer'in (2000) okulöncesi dönemdeki çocukların hatırlama ve telkine açıklığına etki eden çeşitli bireysel değişkenleri ele aldıkları çalışmalarında zekanın telkine açıklığı yordamada bağımsız katkısı bulunmazken yaş, sosyo-ekonomik düzey, metabellek, mizaç ile birlikte telkine yatkınlığın % 40'ını açıkladığı görülmektedir. Roebbers ve Schneider (2001) 6–10 yaş arasındaki çocuklarla yaptıkları çalışmada zekanın, telkine yatkınlıktan çok serbest hatırlamaya etki ettiğini, bu etkinin de yaşa bağlı olarak ortaya çıktığını bulmuşlardır.

Bruck ve Melnyk (2004) çocukların telkine yatkın olmalarına etki eden çeşitli bireysel değişkenleri inceledikleri derleme çalışmasında zeka ile telkine yatkınlık arasındaki ilişki konusunda şunları söylemektedir: Zeka geriliği olan çocuklarla normal gelişim gösteren çocukların karşılaştırıldığı çalışmalarda tüm yaş gruplarında, zeka geriliği olan çocukların telkine daha açık olduğunu gösteren bulgular tutarlılık göstermektedir. Ancak, sadece normal çocukların katıldığı çalışmalarda bu çocukların geniş bir aralıktaki zeka puanları ile telkine yatkınlıkları arasında tutarlı bir ilişki bulunmadığı görülmektedir. Bu derleme çalışmasında yer verilen araştırmalar arasında zeka ile telkine açıklık arasında anlamlı bir ilişki kaydeden çalışmaları diğerlerinden ayıran en önemli değişkenin yaş olduğu belirtilmektedir. Bu nedenle Bruck ve Melnyk (2004) normal çocuklar açısından, zeka ve telkine yatkınlık arasındaki ilişkinin büyük yaş gruplarından çok küçük yaş gruplarında ortaya çıktığını ileri sürmektedir.

Gignac ve Powell (2006), zeka ile telkine yatkınlık arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalarda, örneklemin düşük ve yüksek zeka düzeyini temsil eden iki gruba ayrılmasını istatistiksel anlamda eleştirmektedir. Bu araştırmacılar, zeka gibi sürekli bir değişkenin ikiye ayrılmasının yapay gruplar yaratacağı görüşündedir. Düşük ve yüksek zeka gruplarına ayrılmadan incelendiğinde zeka ile telkine yatkınlık arasındaki ilişki, yaklaşık olarak 105 zeka puanına kadar negatif ve doğrusal olmaktadır. Diğer bir deyişle, zeka düzeyi yükseldikçe telkine yatkınlık belli bir oranda azalmaktadır. 105

zeka puanının üzerinde ise zeka ile telkine yatkınlık arasında doğrusal olmayan kuadratik bir ilişki ortaya çıkmaktadır. Bu durum, 105 zeka puanı üzerinde performans gösteren çocukların zekalarıyla telkine yatkınlık düzeyleri arasında tutarlı bir ilişkiden söz edilemeyeceği anlamına gelmektedir. Bu bulgu ışığında yazarlar, Bruck ve Melnyk'in (2004) derleme çalışmasında vardıkları sonucu eleştirmektedirler. Bu çalışmada yer verilen araştırmaların çoğu örneklemin düşük ve yüksek zeka düzeyi olarak ikiye ayrıldığı çalışmalardır. Bu nedenle, zeka ve telkine yatkınlık arasındaki ilişkinin sadece düşük zeka düzeyindeki çocuklar için var olduğu sonucuna varmışlardır. Oysa ki zeka, 105 zeka puanına kadar telkine yatkınlıkla ilişkilidir. Bu zeka puanı da azımsanmayacak miktarda normal zeka düzeyine sahip çocuğu kapsamaktadır.

Zeka ile telkine yatkınlık arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalarda zekanın çok farklı biçimlerde ölçüldüğü görülmektedir. Bazı çalışmalar, zekanın ölçümünde genel zeka testlerinden alınan tüm test puanını kullanırken (örn. Geddie ve ark., 2000) diğerleri bu testlerin tüm test puanı ve/veya Sözel ve Performans puanlarıyla yüksek korelasyona sahip olduğu belirtilen Genel Bilgi, Kelime Dağarcığı, Benzerlikler ya da Küplerle Desen gibi alt test puanlarını kullanmaktadır (örn. Chae ve Ceci, 2005; Gilstrap ve Papierno, 2004; McFarlane, Powell ve Dudgeon, 2002). Zekayı sadece sözel ya da akıcı zeka testleri ile değerlendiren çalışmalar da bulunmaktadır (örn. Robinson ve McGuire, 2006; Roebbers ve Schneider, 2001). Zeka ile telkine yatkınlık arasındaki ilişkiyi inceleyen bu araştırma bulgularındaki tutarsızlığın nedenlerinden biri zekanın farklı yöntemlerle ölçülmesi olabilir. Bir başka neden de bu çalışmalarda zeka ile birlikte ele alınan diğer bireysel değişkenlerde görülen farklılıktır. Telkine yatkınlığın yordanmasında zekanın tek başına ya da diğer bireysel değişkenler kontrol edildikten sonra katkısının incelenmesi bulgularda farklılığa yol açabilmektedir. Tutarsızlığın olası nedenleri arasındaki üçüncü etken de çalışmalarda okulöncesi dönemden okul çağına kadar değişen bir aralıkta yaş gruplarının seçilmesidir (Chae ve Ceci, 2005).

I.2.3.1.2. Sözel Zeka/Dil Becerileri

Burgwyn-Bailes, Baker-Ward, Gordon ve Ornstein (2001) çeşitli bireysel değişkenlerin telkine yatkınlığı üzerindeki etkisini bir arada incelemişlerdir. Bu araştırmacılar, Peabody Resim Kelime Testiyle ölçülen alıcı dil becerilerinin serbest hatırlama miktarıyla ilişkili olduğunu bulmuşlardır. 3–7 yaş çocukları arasında, yaş küçüldükçe alıcı dil becerilerindeki düşüş ile birlikte serbest hatırlama miktarında da azalma görülmektedir. Bu çalışmada, alıcı dil becerisinin telkine yatkınlığa etkisi ortaya çıkmamıştır. Benzer biçimde başka bir çalışmada, 3-4 yaş çocuklarının ortalama ifade uzunluğuyla ölçülen dil becerisi ile telkine yatkınlık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır (Imhoff ve Baker-Ward, 1999).

Chae ve Ceci (2005) hem okulöncesi dönem çocuklarında hem de ikinci sınıf öğrencilerinde sözel zekanın ipuçlu hatırlamadan çok serbest hatırlamayla ilişkili olduğunu bildirmektedir. Sözel zeka ile telkine yatkınlık ilişkisi ise sadece okulöncesi grupta ortaya çıkmaktadır. Daha yüksek sözel zekaya sahip okulöncesi dönem çocuklarının, daha düşük sözel zekaya sahip çocuklarla karşılaştırıldığında telkine daha dirençli oldukları bulunmuştur. Benzer şekilde, zekanın, tüm zeka puanıyla en yüksek korelasyona sahip olan Genel Bilgi sözel alt testiyle ölçüldüğü, 3–5 yaş arası çocuklarla gerçekleştirilen bir çalışmada telkine yatkınlığın yordanmasında zekanın, anlamlı katkısı olan başlıca değişken olduğu bulunmuştur (McFarlane ve ark., 2002). Sözel becerilerin farklı boyutlarıyla ele alındığı okulöncesi dönem çocuklarıyla yapılan diğer çalışmalarda da bu değişken, telkine yatkınlığı yordayan değişkenler arasında yer almıştır. Bu araştırmaların bulgularına göre, sözel becerileri gelişmiş olan çocuklar telkine daha fazla direnç göstermektedir (Clarke-Stewart, Malloy ve Allhusen, 2004; Roebbers ve Schneider, 2005).

Bruck ve Melnyk (2004) derleme çalışmalarında yer verdikleri, dil becerileri ile telkine yatkınlık arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaların iki önemli bulgusundan söz etmektedir. Bunlardan ilki, sözcük dağarcığının telkine yatkınlık ile ilişkisinin bulunmamasıdır. Çalışmaların diğer bulgusu ise okulöncesi dönemde telkine yatkınlık

ile sözel beceriler arasındaki ilişkinin sözel becerileri tüm yönleriyle ele alan testler kullanıldığında ortaya çıkmış olmasıdır. Sözel zekanın bu tür testlerle değerlendirildiği böyle çalışmalarda, daha gelişmiş sözel becerilere sahip okulöncesi dönem çocuklarının telkine daha dirençli oldukları yönünde bulgular mevcuttur.

1.2.3.2. Psiko-sosyal Etkenler

Bu bölümde çocuklarda telkine yatkınlığa etki eden sosyal faktörlerden mizaç, benlik kavramı ve öz-güven, istismara uğramış olma, çocuğun ruh sağlığı/genel uyum düzeyi ile annenin ruh sağlığı, ebeveyn tutumları ve ebeveyn-çocuk iletişim tarzına ilişkin alanyazın tartışılmaktadır.

1.2.3.2.1. Mizaç

Sosyalleşme için gerekli olan uyma (*compliance*), yetişkinlere güvenme ve onları memnun etme isteğinin aynı zamanda küçük yaştaki çocukların telkine daha yatkın olmasında etkili olabileceği düşünülmektedir. Çocuklar, konu hakkındaki bilgi ve sorulan soruları anlama düzeyinden bağımsız olarak görüşmeci yetişkine olan güvenleri ve onu memnun etme isteğiyle özellikle de tekrar eden sorularda verdikleri cevapları değiştirebilmektedirler. Çocukların bu eğilimi, temel mizaç özelliklerine bağlı olarak telkine yatkınlıkta bireysel farklılıklar yaratabilmektedir (Bruck ve ark., 1997). Ayrıca, çocukların mizaç özellikleri stresli durumlarda verdikleri duygusal tepkileri ve sonrasında bu olaylara ilişkin belleklerini de etkilemektedir (Quas, Qin, Schaaf ve Goodman, 1997).

Telkine yatkınlık ile mizaç arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalarda mizacın, genellikle anne veya öğretmen tarafından doldurulan ölçeklerde ele alınan boyutları şunlardır: Etkinlik (*activity*), uyum sağlama (*adaptability*), yaklaşma ya da çekilme (*approach or withdrawal*), duygusal yoğunluk (*emotional intensity*) ve sebatkarlık (*persistence*). Gordon ve ark. (1993) mizacın, yeni sosyal ortamlara girmekte istekli olup olmama durumunu gösteren yaklaşma ya da çekilme boyutunun 3 yaşındaki

çocukların serbest hatırlama performansını yordamada anlamlı katkısı olduğunu fakat bunun 5 yaşındaki çocuklarda gözlenmediğini belirtmektedir. Yine bu çalışmada, olumsuz duyguları daha yoğun ifade eden 5 yaş grubu çocukların doğru hatırlama oranlarının, bu tür duyguları daha az ifade eden çocukların doğru hatırlama oranlarından daha yüksek olduğu bulunmuştur. Merritt, Ornstein ve Spicker (1994; akt. Quas ve ark., 1997), çocukların tıbbi bir müdahale sırasındaki stres düzeyleri, mizaçları ve bu olaya ilişkin belleklerini inceledikleri çalışmalarında benzer bulgular elde etmişlerdir. Bu araştırmada, uyum sağlama ve yaklaşma ya da çekilme – bu boyuttaki artış yeni durumlarla karşılaştığında bunlara yaklaşma eğilimine işaret etmektedir- boyutlarını daha çok sergileyen çocukların, stres verici müdahale sırasında daha az korku duydukları ve hem müdahalenin hemen ardından hem de 6 hafta sonunda yöneltilen açık uçlu sorulara karşılık olarak daha fazla bilgi verdikleri gözlenmiştir. Bu çalışmalardaki mizaç ölçeğini kullanan diğer çalışmaların bulguları ise mizaç ile telkine yatkınlık, serbest hatırlama, ipuçlu hatırlama gibi diğer bellek değişkenleri arasında tutarlı bir ilişki bulunmadığına işaret etmektedir (Burgwyn-Bailes ve ark., 2001; Geddie ve ark., 2000; Imhoff ve Baker-Ward, 1999). Bunlar arasında Geddie ve ark. (2000) tarafından yapılan çalışmada yalnızca mizacın uyum sağlama boyutu ile doğru hatırlama miktarı arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Gordon ve ark. (1993) tarafından yapılan çalışmada ise mizacın diğer boyutlarının bellek değişkenleriyle ilişkili olmadığı bildirilmiştir.

Utangaçlığın, mizaçla ilişkili bir özellik olarak hatırlama ve telkine yatkınlık düzeylerine etkisinin incelendiği çalışmalara rastlanmaktadır. Chae ve Ceci (2005) 5-8 yaş arası çocuklarla yaptıkları çalışmalarında utangaçlık değişkeninin, serbest hatırlama ve telkine yatkınlığı yordamada anlamlı düzeyde bağımsız bir katkısının bulunmadığını, yalnızca büyük yaş grubunda (7-8 yaş) ipuçlu hatırlamayı anlamlı olarak yordadığını bildirmektedir. Çalışmada utangaçlığın, yaş, telkine açıklık ve diğer bellek değişkenleriyle yüksek korelasyonu bulunmuştur. Bu nedenle yaştan analizlerdeki etkisi kontrol edildikten sonra da utangaçlığın bu bellek değişkenlerini bağımsız olarak yordamadığı görülmüştür. Roebbers ve Schneider'ın (2001) 6, 8 ve 10 yaş grubu çocuklarla yürüttükleri çalışmalarında elde ettikleri bulgular ise farklı yöndedir. Bu

araştırmada küçük yaş grubundaki utangaç çocukların serbest hatırlamada verdikleri bilgi miktarının daha az, ipuçlu hatırlamaya dayanan yanlış yönlendirici sorulara verdikleri yanlış cevapların, yani telkine yatkınlık düzeylerinin ise büyük yaş grubuna kıyasla daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmacılar elde ettikleri bu bulguların, çocuklarla adli görüşmeler yürüten uzmanlar tarafından dikkate alınmasının önemine işaret etmektedirler. Özellikle küçük yaş grubundaki utangaç çocuklar, bilişsel düzeyde hatırlasalar da görüşmecinin bir yabancı olması sebebiyle ona daha az bilgi verebilmektedirler. Bu nedenle özellikle bu tür özellikler gösteren çocukların görüşmeciye ve görüşme ortamına ısınmasının sağlanması büyük önem kazanmaktadır. Yetişkini memnun etme, onun beklentisi doğrultusunda cevap verme eğilimi de yine bu çocukların yönlendirici sorulara verdikleri yanıtları değiştirmelerine neden olabilmektedir. Tüm bunlar aynı zamanda, sadece bilişsel değişkenlerin hatırlama ve telkine direnci açıklamada yeterli olmadığını, görüşmenin sosyal bir ortam olması sebebiyle bu yönünün de araştırmalarda ele alınması gerektiğini ortaya koymaktadır. Gilstrap ve Papierno (2004) çocuğun bu tür bireysel özelliklerinin onun görüşmedeki davranışına dolaylı etkisinden söz etmektedir. Çocuğun görüşme dışındaki bireysel özellikleri ve görüşme sırasındaki davranışlarının yanı sıra görüşmecinin de görüşmedeki davranışlarının incelendiği bu çalışmada görüşmecilerin, utangaç çocuklara daha fazla, sosyal yeterliği yüksek çocuklara ise daha az sayıda yönlendirici soru sorduğu gözlenmiştir.

Clarke-Stewart ve ark. (2004), ketleyici kontrol (*inhibitory control*) düzeyi düşük çocukların telkine daha açık olduğunu bildirmektedirler. Bu çocuklar, bir yetişkinin yönergelerini takip etmeleri ya da beklemeleri gereken durumlarda davranışlarını kontrol etmekte güçlük çekmektedir. Bu çocukların telkine daha yatkın olmalarına neden olabilen bu tür bir öz-denetim eksikliği sadece basit, algısal düzeyde bir itkisellik olmayıp gerçek yaşam koşullarında da ortaya çıkabilen genel bir kontrol eksikliğidir.

Özetle, çocukların mizaç özellikleri ile hatırlama ve telkine yatkınlıkları arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar, bilişsel etkenleri inceleyen çalışmalarla

karşılaştırıldığında sayıca daha az olup elde edilen bulgular da tutarsızlık göstermektedir. Elde edilen tutarsız bulguların yaş, kullanılan mizaç ölçeği ya da hatırlama performansının dayandırıldığı olaylardaki farklılıktan kaynaklanıp kaynaklanmadığını netliğe kavuşturacak daha fazla sayıda araştırmaya gereksinim duyulmaktadır (Bruck ve Melnyk, 2004; Chae ve Ceci, 2005).

I.2.3.2.2. Benlik Kavramı ve Öz-güven

Benlik kavramının farklı boyutları ve öz-güven, telkine yatkınlık ile ilişkisi incelenen bireysel değişkenler arasında bulunmaktadır. Bu değişkenler ele alınırken ebeveyn, öğretmen veya çocuk tarafından derecelendirilen ölçme araçları kullanılmaktadır.

Öz-güveni yüksek olan çocukların telkine daha dirençli olduklarına dair bulguların genellikle tutarlı olduğu görülmektedir (Bruck ve ark., 1997; Bruck ve Melnyk, 2004; Gilstrap ve Papierno, 2004). Öz-güveni yüksek çocukların yaşadıkları bir olaya ilişkin bellek performansına bakıldığında daha fazla doğru ayrıntı verdikleri, içedönük çocukların ise görüşmecinin ifadelerini kabul eden bir tavır içinde oldukları gözlenmiştir. Sözel ifade gücü ve öz-güveni yüksek çocukların aynı zamanda daha sosyal davranışlar sergiledikleri, sosyal becerilerinin gelişmiş olduğu ve daha az utangaç ve içedönük oldukları bildirilmektedir (Gilstrap ve Papierno, 2004).

Bruck ve arkadaşlarına (1997) göre öz-güveni yüksek çocukların, öz-güveni düşük çocuklarla karşılaştırıldığında telkine daha dirençli olmalarının sebebi, düşük öz-güvenin yüksek kaygıyla ilişkisinden kaynaklanmaktadır. Bu çocukların yüksek kaygı düzeyinin, belleklerinin kodlama ve geri çağırma aşamalarında bozucu etkiye sahip olduğu bildirilmektedir. Bu araştırmacıların ileri sürdükleri başka bir açıklama ise şöyledir: Öz-güvenin düşük ya da yüksek olması, çocukların yaşadıkları olayları doğru hatırlama ve aktarma konusundaki motivasyonlarını doğrudan etkileyerek olaya ilişkin doğru ayrıntı verme performanslarında farklılık yaratmaktadır.

Davis ve Bottoms (2002) adli görüşmelere özgü direnç yeterliği (*resistance efficacy*) adını verdikleri yeni bir tür öz-yeterlik (*self-efficacy*) kavramından bahsetmektedir. Bu kavram çocukların, görüşmecinin telkinlerine direnebilmelerine ilişkin algılanan öz-yeterlik düzeyleri olarak tanımlanmaktadır. Çocukların direnç yeterlikleri, görüşmecinin görüşme sırasında çocuğa sağladığı sosyal destek ile artmaktadır; ancak bu araştırmada yalnızca büyük yaş grubu olan 7 yaşındaki çocuklarda bu etki gözlenmiştir. Başka bir deyişle, görüşmeci desteği alan büyük yaş grubundaki çocukların, yanlış yönlendirici sorulara verdikleri yanlış yanıt sayısı daha düşük olup telkine daha dirençli oldukları görülmüştür.

Chae ve Ceci, (2005) 5-8 yaş arası çocuklarda telkine yatkınlığa etki eden çeşitli bireysel değişkenleri inceledikleri çalışmalarında bireysel değişken olarak benlik algılarına da yer vermişlerdir. Bu çalışmada, bilişsel ve fiziksel yeterlik alt boyutlarının birleştirilmesiyle elde edilen algılanan genel yeterlik ile akran ve anne kabulü alt boyutlarının bir araya getirilmesiyle oluşturulan algılanan sosyal kabul boyutlarında değerlendirilen benlik algısının, telkine direnç ile ilişkisinin zayıf olduğu görülmüştür. Sadece genel yeterlik boyutunun telkine yatkınlık ile ilişkisi bulunmuştur. Beklentilerin tersine, yüksek genel yeterlik algısına sahip çocukların telkine daha yatkın olduğu yönünde bulgular elde edilmiştir. Araştırmacılar bu bulgunun yorumlanmasında çeşitli mekanizmalar önermişlerdir. Genel yeterlik düzeyi yüksek çocukların kendileriyle ilgili olumlu değerlendirmelere yol açan, fantezilerle düşünme eğilimi aynı zamanda onların hayali ayrıntıları daha kolay kabul etmelerine, dolayısıyla telkine daha açık olmalarına yol açabilmektedir. Genel yeterlik düzeyi yüksek çocukların, bu tür algıları düşük olan çocuklardan istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha az “Bilmiyorum” yanıtı verdiği görülmüştür. Bunun da “Bilmiyorum” yanıtı vermek yerine görüşmecinin telkinlerini kabul etme eğilimi göstermelerine neden olduğu düşünülmektedir.

Burgwyn-Bailes ve arkadaşlarının (2001) benlik kavramını değerlendirmede kullandıkları ölçeğin dokuz alt boyutundan telkine yatkınlık ile ilişkisi bulunan alt ölçekler geleneksellik, başarı motivasyonu ve sosyal kaçınma ölçekleri olmuştur. “Yapmam istenmeyen şeyleri hiçbir zaman yapmam” gibi maddeler içeren geleneksellik

boyutundan yüksek puanlar alan çocukların telkine daha açık olduğu gözlenmiştir. Başarı motivasyonu yüksek çocukların telkine yatkınlık düzeyinin düşük olduğu bulunmuştur. Son olarak sosyal kaçınma alt ölçeğinde yer alan “Yeni insanlarla tanışmaktan hoşlanmam” türünden ifadeleri daha sık işaretleyen çocukların, daha az sosyal kaçınma gösteren çocuklarla karşılaştırıldığında telkine dirençlerinin daha fazla olduğu yönünde bulgular elde edilmiştir. Bu bulguların, çocuklarla yaşanan olayın hemen ardından yapılan ilk görüşmede geçerli olduğu, ancak olaydan 6–8 hafta ve 1 yıl sonra yapılan görüşmelerde geçerli olmadığı dikkat çekmektedir. Araştırmacılar bu bulguyu yorumlarken telkin içeren ilk görüşme ile benlik kavramının değerlendirildiği oturumların birbirine zamansal olarak çok yakın olduğunu ve özellikle küçük yaş grubundaki çocukların benlik kavramının daha sonraki telkin edici görüşmelerin yapıldığı bir yıl içinde kalıcılık göstermeyebileceğini belirtmektedirler.

1.2.3.2.3. İstismar Öyküsü

Çocukların tanıklık belleği (*eyewitness memory*) ile ilgili çalışmalarda istismara uğramamış çocukların hangi koşullarda telkine daha açık oldukları ve yaşadıkları olaylara dair verdikleri bilgilerin doğruluğunun araştırılmasının yanında çeşitli biçimlerde istismara uğramış çocukların belleklerinin araştırılması da son derece önemlidir. Bu çocuklarla adli ortamlarda görüşmeler yapılmakta ve onların verdikleri bilgilerin doğruluğu önemli yasal sonuçlar doğurmaktadır. Örneğin, istismara uğramış çocuğun verdiği yanlış bir ifade istismar içermeyen olayların istismar varmış gibi hatırlanması, suçsuz bir yetişkinin yargılanması ya da tanıklık eden çocuğun güvenilirliğinin zedelenmesi gibi kişilerin hayatına etki eden önemli hukuki süreçlere yol açabilmektedir (Eisen, Qin, Goodman ve Davis, 2002).

İstismara uğramış çocukların belleklerini, istismar öyküsü bulunmayan çocuklarla karşılaştıran çalışmalar, istismar öyküsü bulunan çocukların belleklerinin diğer çocuklardan farklı olabileceği görüşünden yola çıkmıştır. Bu farklılıkla ilgili olarak, istismara uğramış çocukların diğer çocuklarla karşılaştırıldığında belleklerinin daha güçlü olması gibi olumlu bir yönü olabileceğini ileri sürenlerin yanında bu

çocukların belleklerinin daha zayıf olabileceğini iddia edenler de bulunmaktadır; ancak bu konuda yapılan sınırlı sayıdaki araştırma göstermektedir ki istismar, çocukların temel bellek mekanizmalarında farklılık yaratmamaktadır. İstismar mağduru, düşük sosyo-ekonomik düzeyden gelen çocuklarla, istismara uğramamış düşük ve orta sosyo-ekonomik düzeye sahip çocukların bellekleri incelendiğinde, bu grupların tümünde çocukların hem tanıma hem de hatırlama testlerinde yanlış belleğe (*false memory*) sahip olabilecekleri görülmüştür. Diğer bir deyişle, dahil oldukları gruptan bağımsız olarak çocukların belleklerinin bozulabildiği, istismara uğramış çocuklarda bu etkinin istismara uğramamış çocuklarla eşit düzeyde olduğu gözlenmiştir. Çeşitli bellek ölçümlerinde gözlenebilen gruplar arası farklılıkların ise istismar öyküsünden değil, farklı sosyo-ekonomik düzeyden kaynaklandığı bildirilmiştir (Howe, Cicchetti, Toth ve Cerrito, 2004). İstismar mağduru çocuklarla istismar öyküsü bulunmayan çocukların bellek performanslarının benzerlik gösterdiği, ortaya çıkan küçük farklılıkların ise istismara uğramış olmaktan çok istismara eşlik edebilen genel bilişsel becerilerdeki farklılık, davranış problemleri gibi etkenlerden kaynaklandığı saptanmıştır. Bu çalışmalarda telkin edilebilirliğe etki eden çeşitli bireysel değişkenler incelendiğinde katılımcıların yaşının tüm bu etkenler arasında önemli yere sahip olduğu görülmektedir (Eisen ve ark., 2002; Goodman, Bottoms, Rudy, Davis ve Schwartz-Kenney, 2001). İstismara uğramış çocuklarda istismar tipinin (fiziksel ya da cinsel istismar), çocukların tekrarlanan bellek görüşmelerindeki ifadelerinin tutarlılığı üzerindeki etkisine bakıldığında yaşın yine önemli bir etken olarak ortaya çıktığı görülmektedir. 3-16 yaş grubundaki çocuklarla yürütülen bir araştırmada büyük yaş grubundaki çocukların küçük yaş grubuyla karşılaştırıldığında hem fiziksel hem de cinsel istismarla ilgili daha tutarlı bilgi verdikleri gözlenmiştir. Bu araştırmadaki diğer bir bulgu ise tekrarlanan görüşmelerde çocukların cinsel istismarla ilgili ifadelerinin fiziksel istismar hakkındaki ifadelerinden daha fazla tutarlılık gösterdiği yönündedir (Ghetti, Goodman, Eisen, Qin ve Davis, 2002).

I.2.3.2.4. Ruh Sağlığı

Çocukların yaşadıkları olaylara ilişkin verdikleri ifadelerin doğruluğunun ve telkin edici görüşme yöntemlerinden etkilenme derecesinin, çocuğun sahip olduğu psikopatoloji veya genel uyum düzeyindeki yetersizlik olarak da adlandırılabilir ruh sağlığı ile ilişkili çeşitli etkenlerden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Elbette bu ilişkide düşük öz-güven, bağımlılık, mizaç gibi etkenlerin rolünün de unutulmaması gerekir (Bruck ve ark.,1997). Çocuğun ruh sağlığının değerlendirilmesinde, genel uyum düzeyini ölçen ve ebeveyn, ruh sağlığı uzmanı veya araştırmacı tarafından derecelendirilen ölçekler ile psikiyatrik değerlendirme sonuçları kullanılmaktadır. Araştırmalarda bu tür genel değerlendirme araçlarının yanı sıra anksiyete ve kişiliğin çözülmesi (*dissociation*) gibi daha özel sorunları değerlendiren ölçeklere de yer verilmektedir (Bruck ve Melnyk, 2004).

Çocukların ruh sağlığı ile telkine yatkınlık derecesini inceleyen az sayıdaki araştırma bulgusunun birbiriyle tutarlı olmadığı görülmektedir. Eisen ve ark. (2002) istismar/ihmal mağduru olduğu düşünülen çocukların değerlendirildiği bir hastanede klinik psikolog tarafından doldurulan ve genel uyum düzeyini belirlemeye yönelik ölçekle belirlenen uyum düzeyi düşük olan çocukların, hem bellek performanslarının hem de yanlış yönlendirici sorulara verdikleri doğru yanıt sayısının daha düşük olduğu, diğer bir deyişle telkine daha açık olduklarını bildirmektedir. Burgwyn-Bailes ve ark. (2001) ise sürekli kaygı (*trait anxiety*), saldırganlık ve yabancılaşma gibi ruh sağlığının daha özel boyutları ile telkine yatkınlık arasında anlamlı bir ilişki kaydetmemişlerdir. Benzer şekilde Clarke-Stewart ve ark. (2004) psikiyatristler tarafından değerlendirilen psikolojik sorunlar ile telkine açıklığın ilişkili olmadığını bulmuşlardır. Bu iki çalışmanın, Eisen ve arkadaşlarının (2002) çalışmasından farkı klinik bir örneklem grubu yerine normal çocuklardaki genel uyum sorunlarını değerlendirmiş olmasıdır. Bruck ve Melnyk'e (2004) göre normal çocuklarda telkine yatkınlık ve davranış sorunları arasında anlamlı düzeyde korelasyon elde edilemeyişinin nedeni bu araştırmalarda yeterince geniş bir yelpazede semptomun yer almamasıdır. Bunun için daha geniş bir yelpazede davranış semptomu gösteren daha fazla sayıdaki çocuğa yer

veren ve normal çocuklarla belirli bir ruh sağlığı problemine sahip klinik grupları karşılaştıran yöntemler izlenmelidir. Clarke-Stewart ve ark. (2004) normal çocukların davranış problemleri ile telkine yatkınlık düzeyleri arasında ilişki bulamadıkları çalışmalarını yorumlarken daha ağır psikolojik rahatsızlığı bulunan klinik gruplarda bu iki değişken arasında ilişki ortaya çıkabileceğine dikkat çekmektedirler. Öte yandan Eisen ve ark. (2002) çocuklarda çeşitli boyutlarıyla ölçülen kişilik çözülmesi belirtilerinin hiçbirinin telkine yatkınlık ya da bellek performanslarıyla ilişkisini bulamamışlardır. Bu bulgu, Eisen ve Lynn'in (2001) derleme çalışmalarında sözünü ettiği yetişkin örneklem gruplarında bu iki değişken arasında bir ilişki olduğunu kaydeden pek çok araştırma bulgusuyla ters düşmektedir. Araştırmacılar çocuk ve yetişkin örneklem gruplarında ortaya çıkan bu farklılığın gelişimsel özelliklere ya da kullanılan ölçme araçlarına bağlı olabileceğine işaret etmektedirler.

Eisen ve ark. (2002) genel uyum düzeyi düşük olan çocukların bellek hatalarının daha fazla oluşunu bu çocukların kodlama ve geri çağırma aşamalarında dikkatlerinin daha kolay dağılması ve bu nedenle belleklerinin daha fazla bozulmaya uğramış olması ile açıklamaktadırlar. Araştırmacılar elde ettikleri bulgularla ilgili olarak bu bilişsel açıklamaya ek olarak sosyal bir açıklama da getirmektedirler. Şöyle ki; davranış problemi yoğun olan bu çocuklar, kendilerine birbiri ardına pek çok karmaşık sorunun yöneltildiği görüşmenin sosyal ortamına uymakta zorluk çekmiş ve bu nedenle sorulara verdikleri yanlış yanıt miktarı uyum düzeyi yüksek çocuklardan daha fazla olmuştur.

Çocuğun ruh sağlığının yanı sıra annenin psikolojik sorunlarının çocuğun telkine direncine olan etkisini inceleyen çalışmalar da bulunmaktadır. Bunlardan Clarke-Stewart ve arkadaşlarının (2004) yaptıkları çalışmada öz-güveni düşük olan annelerin çocuklarının telkine daha açık oldukları bildirilmektedir.

1.2.3.2.5. Ebeveyn tutumları

Ebeveynlik tarzları ile telkine yatkınlık arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırma bulguları farklılık göstermektedir. Aynı anne-babalık tarzı ölçeğini ve telkine yatkınlığı

ölçmek için yanlış yönlendirici sorular kullanan, aynı yaş aralığındaki (3–7 yaş arası) çocukların katılımcı olduğu üç ayrı çalışmanın bulgularının birbiriyle tutarlı olmadığı görülmektedir. Bu araştırmaların, ebeveynlerin çocuklarına karşı tutumları ile çocuk yetiştirme tarzlarını değerlendirmede kullandığı ölçme aracı Schaefer ve Edgerton (1984; akt. Burgwyn-Bailes ve ark., 2001) tarafından geliştirilmiş olup ebeveyn tutumlarını iki temel boyutta ele almaktadır. Bunlardan ilki yenilikçi (*progressive*) tutumlar olarak adlandırılmakta ve açık fikirli olma, başkalarının görüşlerine saygı duyma ile geleceğe önem verme özelliklerini içermektedir. Geleneksel tutumlar olarak adlandırılan diğer boyut ise insan doğasına kötücül bakışı, itaati ve anne-babanın otoritesini kabul etmenin önemini vurgulayan ifadeler içermektedir. Söz konusu çalışmaların bulguları ise şöyledir: Burgwyn-Bailes ve ark. (2001) sadece yüksek düzeyde yönlendirici olan sorularda ebeveynleri yenilikçi tutuma sahip küçük yaş grubunun telkine daha açık olduğunu; bu tür ebeveynlik tarzı ile telkine yatkınlık arasındaki ilişkinin büyük yaş grubunda gözlenmediğini bildirmektedir. Bu çalışmada ortaya çıkan diğer bir bulgu ise geleneksel ebeveynlik ile hatırlama arasındaki negatif ilişki olmuştur. Ebeveynleri geleneksel tutuma sahip çocukların hatırlama oranlarının düştüğü gözlenmiştir. Telkine yatkınlık ile yenilikçi ebeveynlik tarzı arasındaki ilişki araştırmacıların beklentilerine ters düşerken telkine yatkınlık ile hatırlama performansı arasındaki ilişki açıklanabilir bir bulgu olmuştur. Anne-babaları geleneksel tutuma sahip çocuklara yetişkinlerin beklentilerine uygun davranmaları öğretildiğinden bu çocuklar, olayları değerlendirmede kendi yorumlarına güvenmemektedir. Bu sebeple, zaman geçip bellek izleri zayıfladığında ve görev zorlaştığında belleklerine olan güvenleri azalmakta ve olaya ilişkin daha az şey hatırlamaktadırlar. Clarke-Stewart ve ark. (2004) ise sadece babaların geleneksel ebeveynlik tarzının telkine yatkınlıkla ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Ebeveynlerinden iyi/kötü dokunma arasındaki farkı öğrenmemiş ve çocuklara itaat etmeyi öğretmenin en önemli şey olduğuna inanan babaların çocuklarının telkine daha yatkın oldukları gözlenmiştir. Imhoff ve Baker-Ward (1999), telkine yatkınlık ile geleneksel ve yenilikçi ebeveynlik tarzı arasında bekledikleri ilişkileri bulamamışlardır. Oysa bu araştırmacılar, geleneksel ebeveynlik ile telkine yatkınlık arasında pozitif, doğru hatırlama oranıyla ise negatif bir ilişki olacağını düşünmüşlerdir. Diğer bir deyişle, geleneksel tarzda ebeveynlik sergileyen anne-

babaların çocuklarının telkine daha yatkın olacağı ve olaylarla ilgili daha az ayrıntı hatırlayacakları yönünde bulgulara ulaşmayı beklemişlerdir. Aynı şekilde, yenilikçi ebeveyne sahip çocukların, görüşmecinin yanlış yönlendirici sorularını daha kolay reddetmesini beklerken bu tarz ebeveynlik ile telkine yatkınlık arasında anlamlı bir ilişki saptamamışlardır. Tüm bu çalışmalarda araştırmacılar, beklenen bulguların elde edilemeyeşinin nedeni olarak ebeveynlik tarzlarını değerlendirmede kullanılan ölçme aracının içerdiği bazı maddelerin bu yaş grubuna uygun olmayabileceği ya da ebeveynliği bu tür bir anketle ölçmek yerine daha farklı yöntemlerle değerlendirmenin daha güvenilir sonuçlar verebileceğini ileri sürmektedirler.

Ebeveynlerin çocuklarıyla iletişim kurma biçimi de çocukların belleklerine ve telkine açık olma düzeylerine etki etmektedir. Stresli bir olay olan tıbbi bir müdahalenin öncesinde çocuklarıyla sıcak, rahatlatıcı konuşmalar yapan annelerin çocukları, serbest hatırlama sorularına daha az yanlış yanıt vermişlerdir (Goodman, Quas, Batterman-Faunce, Riddlesberger ve Kuhn, 1994). Yine bu çalışmada, anneleri onlarla tıbbi müdahale hakkında konuşan ve onlara açıklamalar yapan, onları fiziksel olarak rahatlatan çocukların yanlış yönlendirici sorulara karşılık olarak daha az hatalı yanıt verdikleri ortaya çıkmıştır. Quas ve arkadaşlarının (1999) çalışmasında ise bu tür bir tıbbi müdahale öncesinde annenin, çocuğu hazırlayıcı tarzda iletişim kurması ile çocuğun bellek performansı ve telkine yatkınlık düzeyi arasında anlamlı ilişkiler kaydedilememiştir. Yalnızca, annenin müdahaleden sonraki 1 hafta içinde stres verici bu olay hakkında çocuğuyla konuşma sıklığının çocukların özel sorulara daha az yanlış yanıt vermeleriyle ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Araştırmacılar, elde ettikleri bulguların Goodman ve arkadaşlarının (1994) bulgularıyla karşılaştırıldığında daha zayıf olmasının, ebeveyn-çocuk ilişkisinin ölçülmesinde kullanılan yöntemden kaynaklanabileceğini ileri sürmektedirler. İletişim biçiminin bu çalışmada olduğu gibi niceliksel bir yöntemden çok niteliksel olarak incelenmesinin daha farklı bulgulara götürebileceğini söylemektedirler. Goodman, Quas, Batterman-Faunce, Riddlesberger ve Kuhn (1997), yaptıkları daha kapsamlı analizler sonucunda ebeveyn bağlanma biçiminin, hem annelerin çocuklarıyla kurdukları iletişim ve onlara verdikleri duygusal destekle hem de çocukların daha sonraki bellek hatalarıyla ilişkili olduğunu

saptamışlardır. Araştırmacılar, anne-çocuk iletişimi ile çocukların verdikleri hatalı yanıtlar arasındaki ilişkinin, ebeveyn bağlanma tarzının etkisiyle birlikte ele alındığında ortadan kalktığını bildirmektedirler.

Davis ve Bottoms (2002), beklentilerinin tersine, anne-baba, kardeş, arkadaş, öğretmen gibi farklı kaynaklardan alınan sosyal destek ile çocukların telkine yatkınlık düzeyi arasında anlamlı ilişki saptayamamışlardır. Bu çalışmada kullanılan sosyal destek kaynakları ölçeği, çocuğun kendi değil ebeveyni tarafından doldurulmuştur. Ebeveynin, anketi sosyal beklentiler doğrultusunda yanıtlamış olma olasılığı göz önüne alındığında çocuğun algıladığı sosyal destek kaynaklarını iyi yansıtmamış olabileceği düşünülmektedir. Bu da beklenen bulguların elde edilemeyeşine yol açmıştır. Öte yandan Clarke-Stewart ve ark. (2004), bu araştırmada sosyal desteğin telkine yatkınlık ile ilişkisinin ortaya çıkmamasını daha farklı biçimde açıklamaktadırlar. Onlara göre sözü edilen değişkenler arasındaki ilişkide asıl önemli nokta ebeveynin, çocuğa yapmış olduğu duygusal yatırım ile çocuğun duygusal açıdan güvenli bağlanma ilişkileri geliştirmiş olmasıdır. Bu nedenle çocuğun, etrafındaki kişilerden aldığı sosyal desteği incelerken bu önemli noktaların göz ardı edilmemesi gerekmektedir.

Görüldüğü gibi ebeveyn-çocuk ilişkisinde ebeveynin kullandığı disiplin yöntemleri, iletişim kurma biçimi, sosyal destek verme ve bağlanma ilişkisi gibi pek çok önemli boyut bulunmaktadır. Ebeveyn tutumlarının çocukların telkine yatkınlık ve hatırlama performansları ile olan ilişkisinde tutarlı bulgular olmadığı görülmektedir. Bunun nedeninin, ebeveyn-çocuk etkileşiminin çok boyutlu olmasının yanında kullanılan ölçme yöntemlerinin geçerliği ile de ilişkili olduğu görülmektedir.

1.2.3.2.6. Psiko-sosyal Etkenlere Genel Bakış

Öz-güven, bağımlılık, sosyal taleplere uyma ve uyum düzeyi gibi psiko-sosyal değişkenlerin birbirleriyle ve temel mizaç özellikleri ile ilişkili olması sebebiyle telkine yatkınlığı yordamada bağımsız katkılarının anlamlı bulunmadığı düşünülmektedir. Birbiriyle korelasyonu yüksek bulunan bu psiko-sosyal değişkenlerin telkine yatkınlığın

hangi evresinde – kodlama, depolama, geri çağırma- etkili olduğunu inceleyen karmaşık modellere ihtiyaç duyulmaktadır (Bruck ve ark., 1997).

Ebeveynlerin ve çocukların bağlanma stilleri ile çocukların mizaçları, onların duygusal içerikli olaylara ilişkin belleklerini etkilemektedir. Bu değişkenlerin çocukların telkine yatkınlık düzeylerine etkisinin ise bellek performanslarına olan etkisinden daha düşük olduğu gözlenmektedir; ancak sözü edilen tüm bu değişkenler arasındaki ilişkilerin çocuğa veya ebeveyn-çocuk ilişkisine bağlı özellikler sonucu mu yoksa bunların etkileşimiyle mi ortaya çıktığı henüz netlik kazanmamıştır (Quas ve ark., 1997).

Görüşme sırasında çocuğun bilişsel özellikleri kadar psiko-sosyal özellikleri de son derece önemlidir; çünkü görüşme ortamı aynı zamanda sosyal bir ortamdır. Çocuk ile yetişkinin bu sosyal ortamdaki etkileşimi sonucunda, çocuğun bireysel özelliklerinin hem onun görüşme sırasındaki davranışlarını hem de görüşmecinin ona karşı davranışlarını şekillendirdiği görülmektedir. Bu nedenle, çocuğun bu tür özelliklerinin onun telkine yatkınlık düzeyine hem doğrudan hem de dolaylı etkilerinin bulunduğunu söylemek mümkündür. Ayrıca, çocuğun görüşme sırasındaki davranışlarını yordamada onun görüşme ortamına taşıdığı sosyal özelliklerinin, bilişsel özellikleriyle karşılaştırıldığında daha fazla katkısının bulunduğu gözlenmektedir (Gilstrap ve Papierno, 2004). Çocuğun bellek ve telkine açıklığına etki eden bireysel özellikleri içinde yer alan ve bu bölümde ayrı başlıklar altında ele alınan pek çok sosyal değişken birbiriyle etkileşim içindedir. Bu değişkenlerin doğrudan etkisinin yanı sıra dolaylı etkilerinin de bulunması ve aralarındaki karşılıklı etkileşimler, bu değişkenlerin etkisini daha karmaşık bir hale getirmekte ve bunların birlikte ele alındığı modellere yer veren araştırmaların gerekliliğini ortaya koymaktadır. Telkine direnmede geliştirilecek karmaşık bir modelde yapısal eşitlik modeli (*structural equation modeling*) kullanılarak bilişsel, sosyal, kişilik, biyolojik, demografik ve görüşmeye bağlı etkenlerin tümüne yer verilmelidir. Ayrıca, yapılacak bu çalışmalarda yanlış kanı/bellek ve yanlış ifade ayrımının yapılması önemlidir. Şöyle ki; görüşme ortamının yarattığı baskı sonucu görüşmecinin verdiği telkini ya da yönlendirmeyi kabul eder gibi görünen çocuk (yanlış

ifade), uzun vadede buna inanmaya başlayabilir (yanlış kanı/bellek). Bunlardan ilki daha çok psiko-sosyal bir etkidir. Çocuk görüşmecinin telkinini kabul eder görünmekte; fakat ona inanmamaktadır. İkincisi ise daha çok bilişsel bir etkidir ve çocuk, olayın gerçekten olduğuna inanmaya başlamaktadır. Bireysel farklılıkları belirleyen önemli etkenlerden biri de kişilerin bunlardan herhangi birine olan eğilimi ve diğer etkenlerle etkileşimi olduğundan bu hususlar, ileride yapılacak çalışmalarda dikkate alınması gereken önemli konular olarak değerlendirilmektedir (Bruck ve ark., 1997).

1.2.4. Görüşme Ortamına Bağlı Dış Etkenler

İlgili alanyazında elde edilen bulgular ışığında, çocuklarla yapılan adli görüşmelerde kullanılacak temel ilke ve yöntemleri içeren çeşitli görüşme protokolleri oluşturulmuştur. Bu protokollerin, çocukların istismar yaşantıları ile ilgili ifadeleri üzerindeki etkililiğini araştıran çalışmalarda görüşme öncesinde, sırasında ve sonrasında izlenmesi gereken ilkeler ile çocuğa soruların nasıl yöneltilmesi gerektiği konusunda ortak görüşler bulunmaktadır. Bu bölümde çocukların telkine yatkın olmalarına yol açan etkenler arasında dış kaynaklı olan, görüşme ortamına bağlı etkenler incelenerek araştırmalar sonucunda ortaya çıkan ortak noktalara değinilmektedir.

Görüşme öncesinde çocukla olumlu bir ilişki kurmak, destekleyici olmak görüşme sürecinde onunla işbirliği sağlamak için gereklidir. Araştırmacıların başlangıç aşamasında çocuğa verilmesi gereken yönergeler hakkında üzerinde durdukları ortak noktalar şunlardır: görüşmecinin kendini ve görüşmedeki rolünü, görüşmenin amacını çocuğa açıklaması, görüşmecinin çocuğa ne olduğunu bilmediğini, çocuğun bilmediği bir şey olduğunda “bilmiyorum” diyebileceğini, ama eğer biliyorsa yanıt vermesinin önemli olduğunu, anlamadığı bir şey olduğunda bunu söyleyebileceğini destekleyici, tarafsız bir atmosferde belirtmesi ve çocuktan doğruyu söyleyeceğine dair söz vermesini istemesi. Bu aşamada çocuktan günlük yaşamında, hassasiyet taşımayan olayları anlatması da istenebilir. Bu aşamada amaç çocukla olumlu bir ilişki kurmanın yanında çocuğun gelişimsel düzeyiyle ilgili bilgi edinmektir. Bu sırada çocuğun kullandığı

sözcükler, kurduğu cümlelerin uzunluğu gibi göstergeleri gözlemlene olanağı vermektedir. Bazı protokollerde görüşmenin asıl sorularına geçmeden önce çocuğun görüşmede gerekli olabilecek sözcük dağarcığı ve kavram bilgisine sahip olup olmadığının değerlendirilmesi önerilmektedir. Değerlendirilmesi beklenen bilişsel beceriler arasında zaman, uzunluk ölçüsü gibi birimler, vücudun bölümleri, renkler, akrabalık terimleri, sayılar ve en önemlisi de çocuğun yalanın ne olduğunu bilip bilmediğinin sorgulanması yer almaktadır (Lyon, 2002; Mordock, 2001; Saywitz ve Camparo, 1998).

Görüşmenin, vakayla ilgili soruların sorulduğu kısmında öncelikle farklı soru tiplerinden söz etmek yerinde olacaktır. Bu soruları genelden özele sıralamak mümkündür. Genel sorular, serbest çağrışıma ve ayrıntıların çocuktan alınmasına dayanır. “Ne oldu?” sorusu bu tür açık uçlu bir soruya örnektir. Yine açık uçlu, fakat bu tür bir soruya göre daha az genel bir soru da şu olabilir: “Adam ne giyiyordu?” Daha özel bir açık uçlu soruya örnek olarak da “Adamın elbiseleri ne renkti?” sorusu verilebilir. Bu sorular farklı derecede genellik/özellik taşısa da “ne”, “nerede”, “ne zaman”, “nasıl”, “kim” gibi soru sözcüklerinden oluşan açık uçlu sorulardır. Diğer bir soru türü ise çocuğun tanıma becerisine dayanan, ayrıntıların görüşmeci tarafından verildiği kapalı uçlu, yani evet/hayır yanıtı ya da sunulan seçenekler arasından seçim yapmayı gerektiren sorulardır.

Görüşme protokolleriyle açık ve kapalı uçlu soruların çocuktan alınan bilgiler üzerindeki etkisini inceleyen çalışmaların ortak bulgularından söz edilmektedir. Buna göre, kapalı uçlu, seçenekleri belli sorulardan mümkün olduğunca kaçınılmalıdır. Görüşmeye çok genel açık uçlu bir soruyla başlanmalı, vakayla ilgili ayrıntıların öncelikle çocuktan gelmesi beklenmelidir. Çocuk, istismar ile ilgili bir bilgi verdiğinde kapalı uçlu sorulara geçilebilir. Kapalı uçlu sorulara mümkün olduğunca görüşmenin ilerleyen aşamalarında başvurulmalıdır. Bunun nedeni bu tür soruların telkin edici ve yönlendirici olmasıdır. Araştırma bulgularına göre bu tür sorularla vakaya dair daha az ayrıntı elde edilmekte, daha çok ayrıntı elde edildiği durumlarda ise çocuktan alınan bilgilerin doğruluk oranında azalma, çelişkili yanıtlarda ise artış olduğu gözlenmektedir.

Telkine direnmenin yaşla birlikte arttığı, büyük çocukların küçük çocuklara oranla özel ve yönlendirici sorulardan daha az etkilendiği ortaya çıkmıştır (Bruck ve ark., 1998; Lyon, 2002; Mordock, 2001; Saywitz ve Camparo, 1998).

Farklı görüşme protokolleriyle buraya kadar sözü edilen ortak noktalar doğrultusunda çocuklarla adli görüşme yapan sosyal hizmet uzmanı, polis memuru gibi profesyoneller için eğitim programları hazırlanmış ve bu programların etkililiği sınanmıştır. Profesyonellerin eğitim aldıktan sonra telkin edici soru biçimlerinde azalma olsa da genel olarak yönlendirici soru sorma eğilimlerinin sürdüğü bildirilmektedir. Görüşmecilerin çocuktan vakaya dair bilgi almaya yönelik kaygısının yüksek düzeyde olmasının soru yöneltmedeki tutum ve davranış değişikliğini zorlaştırdığına değinilmektedir. Görüşmecilerin telkinden uzak görüşme becerilerini edinebilmeleri için kısa süreli, yoğun eğitim programlarının yeterli olmadığı, bunun daha geniş bir zaman aralığına yayılmış, yoğun denetim ve izleme çalışmalarının eşlik ettiği eğitim çalışmalarıyla mümkün olacağı vurgulanmaktadır (Saywitz ve Camparo, 1998; Sternberg ve ark., 2001).

Görüldüğü gibi çocuk belleğinin güvenilirliğine etki eden pek çok etken bulunmaktadır. Bu etkenler arasında yer alan görüşme koşullarının, çocukların olaylara ilişkin ifadelerine etkisi konusunda yapılan araştırmaların tutarlı bulgulara ulaştığı görülmektedir. Çocukların çeşitli bilişsel ve sosyal özelliklerinin, belleklerini ve telkinden etkilenme derecelerini belirlemedeki rolü ile ilgili çalışma bulguları ise farklılık göstermektedir.

Bu araştırmada yukarıda sözü edilen değişkenlerden bazılarının çocukların telkine yatkınlık düzeyi ve bellek performanslarına etkisi incelenmektedir. Telkin edici öğeler taşıyan görüşme sorularının farklı zaman aralıklarıyla yapılan görüşmelerde tekrarlanmasının, çocukların yaşadıkları olaylara ilişkin belleklerini ne derecede etkilediği sorusuna yanıt aranmaktadır. Görüşme koşullarına bağlı bu değişkene ek olarak çocuğun bireysel özelliklerinin telkine yatkınlık ve bellek performanslarıyla

ilişkisi incelenmektedir. Bireysel farklılıkların kaynağını oluşturan özelliklerden alıcı dil becerisi, akıcı zeka, mizaç özellikleri ve ebeveynlik tarzları da ele alınmaktadır.

BÖLÜM II

YÖNTEM

II.1. Katılımcılar

Araştırmaya, yaşları 48-80 ay arasında değişen ve Ankara'daki iki farklı okulöncesi kurum ile bir ilköğretim okulunun anasınıfına devam eden toplam 133 çocuk katılmıştır. Devamsızlık, okuldan ayrılma, görüşme kayıtlarındaki teknik sorunlar gibi nedenlerle bellek görüşmeleri ya da test oturumlarından herhangi birine katılamayan 33 çocuk örneklem dışında kalmış ve araştırma toplam 100 çocukla tamamlanabilmektedir. Araştırmaya katılan çocukların 64'ü Maliye Bakanlığı'na bağlı Defterdarlık Kreşi'nin 4-6 yaş grubuna, 7'si Sosyal Hizmetler Çocuk Esirgeme Kurumu'na (SHÇEK) bağlı Yeni Ufuklar Anaokulu'nun 4-6 yaş grubuna ve 29'u Milli Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı Perihan İnan İlköğretim Okulu'nun iki farklı anasınıfına devam eden çocuklar arasından seçilmiştir.

II.2. Veri Toplama Araçları

II.2.1. Yaşanan Olay

Çocukların bellek ölçümlerinin dayandırılacağı standart bir olay olarak Ankara'daki özel bir çocuk tiyatrosu olan Pembe Kurbağa Çocuk Tiyatrosu'nun *Küçük Deniz Kızı* adlı çocuk oyunu seçilmiştir. Oyun, biri erkek, ikisi bayan üç oyuncu tarafından canlandırılmakta ve yaklaşık 35 dakika sürmektedir. Oyunda Deniz Kızı, Bay Yengeç ve Köpek Balığı karakterleri yer almaktadır. Oyun, kişilerin dış görünüşlerine göre değerlendirilmemesi gerektiği teması üzerine kuruludur. Oyunun öyküsü kısaca şöyledir:

Annesinin, evden uzaklaşmaması yönündeki uyarısına karşın dalgalarla oyuna dalan Küçük Deniz Kızı evinden bir hayli uzaklaşır. Nerede olduğunu, evine nasıl döneceğini düşünürken Bay Yengeç'le karşılaşır. Bay Yengeç'ten korkan Deniz Kızı ne yapacağını bilemez. Oysa Bay Yengeç onunla tanışmayı, oyun oynamayı çok istemektedir. Deniz Kızı, aralarında geçen konuşmadan sonra Bay Yengeç'ten kendine bir kötülük gelmeyeceğini anlar. Acıkan Deniz Kızı'na yiyecek bulmaya giden Bay Yengeç geri döndüğünde Köpek Balığı'yla karşılaşır. Deniz Kızı da Yengeç de Köpek Balığı'ndan çok korkarlar. Köpek Balığı, herkes ondan korktuğu ve hiç arkadaşı olmadığı için çok üzgündür. Deniz Kızı, Köpek Balığı'ndan korkup kaçtığı sırada bir mağaraya girer ve eski balık ağlarına takılarak sıkışır. Onun bu durumuna çok üzülen Köpek Balığı, Bay Yengeç'i bulur ve onun mağaradaki ağları kısıkaçlarıyla keserek Deniz Kızı'nı kurtarmasını sağlar. Böylece Deniz Kızı ve Bay Yengeç, Köpek Balığı'nı dış görünüşüne göre değerlendirmekten vazgeçerek onunla arkadaş olurlar. Daha sonra Köpek Balığı'nın haritasından yararlanarak Bay Yengeç ve Köpek Balığı, Küçük Deniz Kızı'nın evini bulmasını sağlarlar.

Oyun, çocukların etkin katılımını sağlamayı amaçlar. Oyuncular, çocuklardan balık rolünü canlandırmalarını ister. Oyunu izleyen çocuklar balık rolünde denizde yüzer, Küçük Deniz Kızı'yla dalga yapma oyunu oynar ve ağlara takıldığında dalga yaparak Deniz Kızı'nın ağlardan kurtulmasına yardım ederler. Oyun bu yönleriyle çocukların katılımcı olabilecekleri pek çok olanak sağlamakta ve onları da oyuna dahil etmektedir.

Çocuklar oyunu okullarının tiyatro salonunda, öğretmenlerinin denetiminde toplu olarak izlemişlerdir. Öğretmenlerden, oyunu izlemiş olan çocukların listesi alınmıştır. Listede yer alan çocuklar örneklem grubunu oluşturmuştur.

II.2.2. Bellek Görüşmeleri

Katılımcı çocuklarla farklı zaman aralıklarıyla ilk ikisi telkin edici, sonuncusu ise bellek testini içeren görüşme olmak üzere toplam 3 bellek görüşmesi yapılmıştır. Tüm görüşmeler ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir.

II.2.2.1. Telkin Edici Görüşme I

Görüşme, görüşmecinin kendini çocuğa tanıtmayla başlamıştır:

“Merhaba, _____ (çocuğun ismi). Benim ismim _____ (görüşmecinin ismi). Zaman zaman okulunuza gelip sizlerle sohbet edecek ve oyun oynayacağım. Sen de sınıfta arkadaşlarınla oyunlar oynuyorsun değil mi?”

Ardından ısınma sorusu olarak şu iki soru yöneltilmiştir:

“En çok hangi oyunu seviyorsun?...Başka?”

“En sevdiğin arkadaşın kim?... Başka?”

Daha sonra ısınma oyununa geçilmiştir. Çocuğa içinde 12 adet boya kalemi bulunan bir boya kalemi kutusu gösterilerek ondan bildiği renkleri söylemesi ve kırmızı rengi göstermesi istenmiştir. Bu uygulamanın amacı hem çocuğun görüşmeciye ve görüşme ortamına ısınmasını sağlamak hem de görüşme sorularından birinde kırmızı renk geçtiği için çocuğun kırmızı rengi bildiğinden emin olabilmektir. Bu ısınma oyununun katılımcı çocukların ilgisini çektiği ve tüm çocukların hemen hemen tüm renkleri doğru bildiği gözlenmiştir. Bu nedenle amacına ulaştığı düşünülmüştür.

Isınma oyununun ardından çocuğa ses kayıt cihazı tanıtılmıştır:

“Bak, bunun ne olduğunu biliyor musun?”

Çocuk burada tahminde bulunmuştur. Katılımcı çocuklar, ses kayıt cihazını genellikle fotoğraf makinesine benzetmişlerdir. Kayıt cihazının renginin ve büyüklüğünün onlara dijital fotoğraf makinelerini anımsattığı düşünülmüştür.

“Bu, bizim konuşmalarımızı kaydedecek. Senin anlattıklarını unutmamak için buraya kaydedeceğim.”

Serbest hatırlama sorusuna geçmeden önce çocuğa aşağıdaki açıklama yapılmıştır:

“Öğretmeniniz bana okulda ‘Küçük Deniz Kızı’ adında bir oyun izlediğinizi söyledi. (Çocuğun doğrulaması beklenir). _____ (çocuğun ismi), merak ediyorum o oyunda neler olmuştu, bana anlatır mısın?”

Çocuk hatırladıklarını anlattıktan sonra sadece bir kez hatırlatıcı verilmiştir:

“Başka neler oldu?”

Serbest hatırlama bölümü burada sona ermiş ve oyunla ilgili ipuçlu hatırlama sorularına geçilmiştir. Bu sorulara geçmeden önce çocuğa şu açıklama yapılmıştır:

“Benim bu oyunla ilgili merak ettiğim bazı şeyler daha var. Sana Küçük Deniz Kızı tiyatrosuyla ilgili bazı sorular soracağım. Cevabı bilmediğinde ya da hatırlamadığında bana ‘bilmiyorum’ diyebilirsin. Ama cevabı biliyorsan ya da hatırlıyorsan bunu bana mutlaka söylemeni istiyorum.”

Görüşme sorularına geçmeden önce çocuğa, cevabı bilmediğinde “bilmiyorum” diyebileceğinin belirtilmesi, çocuğun ifadesinin alındığı adli görüşmelerde mutlaka yer alması gereken bir açıklama olarak belirtildiğinden bu tür telkin edici bellek görüşme sorularının yöneltildiği araştırmalarda da yer alması gerekli bir ifadedir. Bu nedenle, bu çalışmada da katılımcı çocuklara bu tür bir açıklama yapılmıştır.

Çocuğa, tiyatro oyunuyla ilgili Ek-1’de yer alan ve parantez içinde hangi tür olduğu belirtilen toplam 20 soru yöneltilmiştir. Görüşme sorularının içeriğinde, *Küçük Deniz Kızı* tiyatro oyununun farklı sahnelerinde yer alan dekor, konuşma ve eylemlerden seçilen ayrıntılar yer almaktadır. Sorular, araştırmanın amaçları doğrultusunda 4 farklı türde düzenlenmiştir:

(a) *yönlendirici olmayan sorular*: Bu sorular açık uçlu sorulardır ve olayla ilgili doğru ayrıntılar içerir. Örneğin; “*Deniz Kızı evinden nasıl uzaklaştı?*”, “*Köpek Balığı neden üzgündü?*” gibi sorular ipuçlu hatırlama içerir; ancak neden’, ‘nasıl’, ‘ne’ türünden soru sözcükleri içermesi sebebiyle çocuğu yönlendirmeyen ve soruda geçen ipucunun (ayrıntı) doğru olması nedeniyle de yanlış yönlendirmeyen sorulardır.

(b) *doğru yönlendirici sorular*: Bu sorular evet ya da hayır cevabı gerektiren kapalı uçlu sorular olması nedeniyle yönlendirici, ancak içerdiği ayrıntı doğru olduğundan doğru yönlendirici sorulardır. Örneğin; “*Deniz Kızı ile dalga yapma oyunu oynadınız mı?*” sorusunun doğru yanıtı ‘evet’ tir; çünkü çocuklar Deniz Kızı ile dalga yapma oyunu oynamışlardır. “*Deniz Kızı evinin adresini biliyor muydu?*” sorusunun doğru yanıtı ise ‘hayır’ dır; çünkü Deniz Kızı evinin adresini bilmiyordur ve Bay Yengeç ile Köpek Balığı ona evini bulmasında yardım etmişlerdir. Bu sorunun yanıtı ‘hayır’ olmasına rağmen yanlış telkin edici bir ayrıntı içermemektedir. Eğer bu soru “*Köpek Balığı evinin adresini biliyor muydu?*” şeklinde sorulsaydı, yanlış yönlendirici, dolayısıyla yanlış telkin içeren bir soru olurdu. Çünkü Köpek Balığının evinin adresini bilip bilmemesiyle ilgili bir ayrıntı olayda geçmemektedir. Eğer çocuk, bu şekilde sorulduğunda ‘evet’ ya da ‘hayır’ cevaplarından birini verirse, yanlış telkini kabul ettiğini düşünürüz. Aşağıda yanlış telkin edici sorularda telkinin kabulü ve telkine direnç biraz daha ayrıntılı açıklanacaktır.

(c) *açık uçlu yanlış yönlendirici sorular*: Bu sorular, yine ‘ne’, ‘neden’, ‘nasıl’ gibi açık uçlu yanıtlar gerektiren soru sözcüklerinin yanında olayda yer almayan ayrıntılar içermesi nedeniyle yanlış yönlendirici, dolayısıyla, telkin içeren sorulardır. Örneğin; “*Abi istirdiyeyi açıp size ne gösterdi?*” sorusu yanlış bir ayrıntı içerir, çünkü oyuncu

çocuklara istiridyeyi açıp göstermemiş, istiridye kendiliğinden açılmıştır. Çocuk, bu soruyu herhangi bir şekilde yanıtlarsa, örneğin ‘kolye gösterdi’ derse, telkini kabul ettiği; ‘abi istiridyeyi açmadı, o kendisi açıldı’ derse, telkine direnç gösterdiği kabul edilir.

(d) *kapalı uçlu yanlış yönlendirici sorular*: Bu sorular ‘evet’ ya da ‘hayır’ cevabı gerektirir ve yanlış ayrıntı içerir. Örneğin; “*Abi sizden kurbağa olmanızı istedi mi?*” sorusu yanlış yönlendirici bir sorudur, çünkü oyuncu onlardan kurbağa değil, balık olmalarını istemiştir. Çocuk bu soruya ‘evet’ derse telkini kabul ettiği düşünülür. ‘Hayır, abi bizden kurbağa olmamızı istemedi, balık olmamızı istedi’ derse bu onun telkini reddettiğini gösterir.

Oyunun 5 farklı sahnesinin her birinden 4 farklı türde birer soru türetilmiştir. Bu nedenle, her bir soru türünden 5’er adet bulunmaktadır. Sorularının sıralanışının oyunun akışına paralel olmaması durumunda bunun bellek performansını etkileyerek karıştırıcı bir değişken olmasına engel olmak amacıyla sorular katılımcılara, oyunun akışıyla aynı sırada sunulmuştur. Yanlış telkin içeren ve çocuğun olaya ilişkin belleğinin bozulmasına yol açabilecek sorular açık uçlu yanlış yönlendirici ve kapalı uçlu yanlış yönlendirici sorular olup toplam 10 adettir. Yönlendirici olmayan ve doğru yönlendirici sorular ise yanlış telkin içermemektedir. Bunlardan yönlendirici olmayan sorular ipuçlu hatırlama performansının değerlendirilmesinde, doğru yönlendirici sorular ise dolgu soruları olarak kullanılmıştır. Dolgu sorularının telkin edici sorularla birlikte sorulmasının amacı katılımcıların yanıtlarında tepki yanlılığına engel olmak ve aynı zamanda katılımcı çocuk açısından görüşmeci yetişkinin güvenilirliğini zedelememektir.

Sorular oluşturulurken benzer çalışmalarda kullanılan sorular araştırmacı tarafından ayrıntılı olarak incelenmiş ve sorular oluşturulduktan sonra gelişim psikolojisi alanında uzman bir öğretim üyesi ile sorular tekrar gözden geçirilmiştir. Ayrıca, verilerin toplanacağı okullara devam eden ancak örneklem dışında kalan 6 çocukla pilot görüşme yapılmıştır. Pilot görüşmelerde ısınma, başlangıç yönergeleri ve görüşme sorularının anlaşılır olduğu ve uygulamalarda herhangi bir aksaklık

bulunmadığının gözlenmesi üzerine görüşmelerin içeriğinde bir değişiklik yapılmadan örneklem grubuyla görüşmelere başlanmıştır. Görüşme, çocuğun performansına göre 5-8 dakika sürmüştür.

II.2.2.2. Telkin Edici Görüşme II

Bu görüşmedeki sorular I. telkin edici görüşmedeki sorularla aynıdır. Bu görüşmeye başlarken çocuğa, ona aynı soruların yöneltilmesinin nedeni olarak aşağıdaki açıklama yapılmıştır:

“Seninle daha önce Küçük Deniz Kızı tiyatrosu/oyunuyla ilgili konuşmuştuk. Ben sana Küçük Deniz Kızı tiyatrosu/oyunuyla ilgili bazı sorular sormuştum ve buraya kaydetmiştim (ses kayıt cihazı gösterilir). Biliyor musun _____ (çocuğun ismi), konuşmalarımızı kaydettiğim kaseti kaybettim. O yüzden sana o soruları tekrar soracağım. O oyunda/tiyatroda neler olmuştu, bana anlatır mısın?”

Ardından yine bir kez hatırlatıcı verilerek serbest hatırlama performansı ölçülmüştür:

“Küçük Deniz Kızı tiyatrosunda başka neler oldu?”

Daha sonra aşağıdaki yönerge tekrar verilerek görüşme sorularına geçilmiştir:

“Benim bu oyunla ilgili merak ettiğim bazı şeyler daha var. Sana ‘Küçük Deniz Kızı’yla ilgili bazı sorular soracağım. Cevabı bilmediğinde ya da hatırlamadığında bana ‘bilmiyorum’ diyebilirsin. Ama cevabı biliyorsan ya da hatırlıyorsan bunu bana mutlaka söylemeni istiyorum.”

Bu görüşme yaklaşık 4-5 dakika sürmüştür.

II.2.2.3. Bellek Testi

İki telkin edici görüşmenin ardından verilen bellek testi soruları 10 adet olup yanlış telkin edici sorulara bağlı olarak oluşan, bellekteki bozulma derecesini ölçmektedir. Üçüncü görüşme olması nedeniyle çocuklar yapılan işlemi kavramış olduklarından önceki görüşmelerin başlangıcında verilen “*Cevabı bilmediğinde ya da hatırlamadığında bana ‘bilmiyorum’ diyebilirsin. Ama cevabı biliyorsan ya da hatırlıyorsan bunu bana mutlaka söylemeni istiyorum*” yönergesi tekrarlanmamıştır. *Küçük Deniz Kızı* oyunuyla ilgili öncekilerden biraz farklı sorular sorulacağının belirtilmesinin ardından görüşmeye başlanmış ve çocuğa Ek-2’de yer alan sorular yöneltilmiştir.

3. görüşmede yer alan sorular, yanlış telkin edici sorularla çocuğun belleğinin bozulup bozulmadığını ölçer. Bu amaçla, ilk iki görüşmede açık uçlu yanlış yönlendirici sorular bu amaçla kapalı uçlu (evet/hayır cevabı gerektiren) sorulara, kapalı uçlu yanlış yönlendirici sorular ise açık uçlu (ipuçlu hatırlama gerektiren) sorulara dönüştürülmüştür. Örneğin; telkin edici görüşmelerdeki 14 numaralı soru olan “*Deniz Kızının kolyesini kim kopardı?*” sorusu açık uçlu yanlış yönlendirici bir sorudur, çünkü Deniz Kızının kolyesi kopmamıştır. Bu soru, bellek testindeki 8 numaralı “*Deniz Kızının kolyesi koptu mu?*” sorusuna dönüştürülmüştür. Bellek testindeki kapalı uçlu bu soruya çocuk ‘evet’ derse belleğinin bozulduğu kabul edilir. ‘Hayır’ yanıtını verirse telkinin belleği bozmadığı ve çocuğun ayrıntıyı doğru hatırladığı düşünülür.

II.2.3. Peabody Resim Kelime Testi

Alıcı dil becerisini ölçmek amacıyla kullanılan Peabody Resim Kelime Testinin (PRKT) Türkçe uyarlaması ve norm çalışması Katz, Önen, Demir, Uzlukaya ve Uludağ tarafından (1974) yapılmıştır. Test, her birinin üzerinde dört resim bulunan 3 örnek sayfadan ve 100 adet test sayfasından oluşmaktadır. Her sayfada çocuğa bir kelime söylenir ve ondan bu kelimeye en uygun resme işaret etmesi istenir. Örnek olarak kullanılan ilk üç sayfanın ardından çocuğun zeka yaşına yakın bir maddeden başlanır.

Bunun nedeni hem zaman kazanmak hem de ona çok basit gelecek maddelerle çocuğun sıkılmasına engel olmaktır. Çocuk ard arda 8 maddeye doğru yanıt verdiğinde bu taban puan kabul edilerek maddelere sırayla devam edilir. Çocuk ilk 8 maddeye doğru yanıt veremezse, ard arda 8 maddeye doğru yanıt verene kadar geri gidilir. Bu ölçüte ulaşıldığında kalınan yerden teste devam edilir. Çocuk, peş peşe 8 maddeden toplam 6'sına yanlış yanıt verdiğinde test sona erdirilir. Çocuğun doğru yanıt verdiği en son maddeye kadar olan her doğru yanıtı 1 puan kabul edilerek toplam puanı hesaplanır.

PRKT için Türk örnekleminde yapılmış, 1974 normlarından daha yeni bir norm çalışması bulunmamaktadır. Bu normların günümüz Türk çocuklarını değerlendirmekten uzak olduğu açıktır. Bu nedenle, araştırma bulgularının değerlendirilmesinde 1974 normları yerine katılımcı çocukların testten aldıkları ham puanlar kullanılmıştır.

II.2.4. Renkli Progressive Matrisler

Renkli Progressive Matrisler (RPM), 11 yaş altındaki çocukların zihinsel gelişimlerini ve akıcı zekalarını ölçmek amacıyla kullanılmaktadır. Sözel olmayan bu testte çeşitli figürler uyaran olarak kullanılarak testi alanların mantık yürütme yetenekleri ölçülmektedir. Testi alan çocukların karşılaştırma yapma, analogilerle mantık yürütme ve uzamsal algılarını sistemli bir bütüne dönüştürme yetenekleri değerlendirilmektedir. Bu test, sözel yönergesi az, uygulanması kolay bir zeka testi olup zihinsel becerilerin değerlendirilmesinde kültürel yanlılığı azaltan bir özelliğe sahiptir. Testin iki yarım güvenirlik (*split-half reliability*) katsayıları .65 ile .97, test-tekrar test güvenirlik katsayıları da .59 ile .95 arasında değişmektedir (Raven, Raven ve Court, 1998).

RPM, her biri 12 maddeden oluşan 3 sette yer alan toplam 36 madde içermektedir. Testin zaman sınırlaması yoktur. Çocuktan her sayfadaki şekli tamamlayacak doğru parçaya işaret etmesi istenir. Testi alan her kişiye, testin sonuna kadar tüm maddeler verilir.

RPM'nin Türkçe uyarlaması ve standardizasyonu bulunmamaktadır. Testin uygulama yönergesi araştırmacı tarafından Türkçeye çevrilmiş ve bu çeviri, gelişim psikolojisi alanında uzman bir öğretim üyesiyle birlikte incelenmiş, onun daha önce yapmış olduğu ve uygulamalarında kullandığı çeviriyle karşılaştırılarak çevirinin son hali üzerinde uzlaşma sağlanmıştır. RPM'nin Türk örnekleme için normları bulunmaması sebebiyle bulguların analizinde katılımcı çocukların testten aldıkları ham puanlar kullanılmıştır.

II.2.5. Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği

Çocukların mizaç özelliklerini değerlendirmek amacıyla 30 maddeden oluşan ve çocuğun mizacını tepkisellik, sebatkarlık, sıcakkanlılık ve ritmiklik olarak adlandırılan dört temel alt boyutta değerlendiren Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği kullanılmıştır. 1 “hemen hiç”, 6 ise “hemen her zaman” değerlerine karşılık gelen 6’lı Likert ölçeğinin kullanıldığı ölçek maddelerinde belirtilen davranış özellikleri anneler tarafından derecelendirilmiştir. Prior, Sanson ve Oberklaid (1989; akt. Altan, 2006) tarafından geliştirilen ölçeğin Türkçe uyarlaması Yağmurlu ve Sanson (baskıda) tarafından çevirigeri çeviri yöntemiyle, Avustralya’da yaşayan 58 Türk çocuğun annesiyle yapılmıştır. Bu uyarlama çalışmasında Cronbach alfa katsayıları sıcakkanlılık için .71, tepkisellik ve sebatkarlık için .66, ritmiklik için .48 olarak bulunmuştur (Ölçek için bkz. Ek-3).

Örnekleme katılan 100 çocuktan sadece 49’unun annesi ölçeği doldurup araştırmacıya teslim etmiştir. Bu sayı, ölçeğe faktör analizi uygulamak için gerekli ölçütleri (Field, 2005; Pallant, 2005) karşılamadığından ölçeğin bu çalışmada kullanılacak faktör yapısını belirlemek amacıyla Altan’ın (2006) araştırmasında ortaya çıkan ve Yağmurlu ve Sanson’un (baskıda) uyarlama çalışmasında elde edilen faktör yapısıyla benzerlik taşıyan alt ölçek maddeleri temel alınmıştır. Altan’ın çalışmasında elde ettiği güvenirlik katsayıları sıcakkanlılık için .79, tepkisellik için .69, sebatkarlık için .75 ve ritmiklik için .63’tür. Altan, alt ölçeklerin faktör yapısını belirlerken .30 ve üzerinde faktör yükü bulunan maddeleri dahil etmiş, birden fazla faktörde .30 ve üzerinde faktör yüküne sahip olan maddeleri ise dışarıda bırakmıştır. Bu çalışmada da

yine en az .30 ve üzerinde faktör yüküne sahip olma koşulu korunmuş; ancak birden fazla faktörde bu ölçütü sağlayan maddeler için iki faktör arasında en az .20 fark koşulu aranmıştır. Diğer bir deyişle, bir maddenin birden fazla faktörde .30'un üzerinde faktör yükü bulunduğu durumlarda bu maddelerin faktör yükleri arasında en az .20 fark olduğunda o madde faktör yükü daha yüksek olan alt boyuta dahil edilmiştir. Aralarında .20'den daha az bir fark bulunan iki faktör yüküne sahip maddeler ise dışarıda bırakılmıştır. Bu ölçütler doğrultusunda oluşturulan alt ölçeklerin güvenirlik katsayıları (*Cronbach alfa*) hesaplandıktan sonra her bir madde için o ölçekten çıkarıldığı durumda Cronbach alfa katsayısındaki değişimi gösteren (*Cronbach's alpha if item deleted*) değerlerinin de yer aldığı Madde-bütün İstatistikleri (*Item-total Statistics*) tabloları incelenmiştir. Bu tablolarda, yer aldığı alt ölçekten çıkarılması durumunda Cronbach alfa değerinde .10 ve üzeri yükselmeye neden olduğu belirlenen maddeler o alt ölçekten çıkarılmıştır. Bundan sonraki bölümlerde daha ayrıntılı açıklanan alt ölçekler bu işlemler sonucunda oluşturulmuştur. Rapor edilen güvenirlik katsayıları, sözü edilen maddeler, dahil oldukları alt ölçekten çıkarıldıktan sonra elde edilen Cronbach alfa değerleridir.

II.2.5.1. Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği Tepkisellik Alt Ölçeği

Tepkisellik alt boyutu belirli bir uyarana veya olaya tepki vermeye hazır olma ile ilişkili ifadeler içermektedir. Bu alt ölçekten alınan yüksek puanlar olumsuz duygudurumlara, yüksek düzeyde sinirlilik (*irritability*) ve şiddetli olumsuz duygu tepkilerine işaret eder. Bu alt ölçek Tablo 1'de yer alan 8 maddeden oluşmaktadır ve bu çalışmadaki güvenirlik katsayısı .82'dir. Ölçek maddelerinden 8. madde ters puanlanan bir maddedir.

Tablo 1

Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği Tepkisellik Alt Ölçeği Maddeleri

-
7. Çocuğum bir işle uğraşırken, üzüldüğü ya da canı sıkıldığında, onu yere atar, ağlar, kapıları çarpar.
8. Alışveriş yaparken çocuğum oyuncak, ya da şeker gibi sevdiği bir şey istediğinde, onun yerine kolayca başka bir şeyi kabul eder.*
16. Çocuğum bir şeye kızgınsa, bunu geçiştirmek zor olur.
19. Beraber alışveriş yaparken, çocuğumun istediğini almazsam (örnek: şeker, giysi gibi) ağlar ve bağırır.
20. Çocuğum üzüntülü ise, onu rahatlatmak zordur.
24. Sevdiği bir oyun ya da oynacağı çalışmadığı zaman, çocuğum belirgin şekilde üzülür.
25. Çocuğum bir kıyafeti giymek istemediğinde, bağırarak tartışır ya da ağlar.
29. Çocuğum bir şeyle oynamaya başladığında, bunu durdurmasını istersem, ilgisini başka bir şeye çevirmek zordur.
-

*Bu madde ters puanlanmaktadır.

II.2.5.2. Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği Sıcakkanlılık Alt Ölçeği

Ölçeğin sıcakkanlılık (*approach*) ya da çekilme (*withdrawal*) olarak adlandırılan alt boyutunda yer alan maddeler çocukların yeni durumlara ve insanlara karşı yaklaşma veya bu tür ortamlardan uzak durma ve şüpheli olma eğilimlerini ortaya koyar. Bu ölçekten alınan yüksek puanlar, sosyal ortamlardan çekilme eğilimine işaret eder. Tablo 2' de sıralanan maddelerden oluşan ölçeğin 13., 15. ve 21. maddeleri ters puanlanan maddelerdir. Ölçeğin bu çalışmadaki güvenilirlik katsayısı .69 olarak bulunmuştur.

Tablo 2

Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği Sıcakkanlılık Alt Ölçeği Maddeleri

-
1. Çocuğum, yabancı yetişkinlere karşı utangaçtır.
4. Çocuğum yeni çocuklarla ilk defa tanıştığında utangaçtır.
13. Parkta ya da ziyaretteyken, çocuğum yabancı çocukların yanına gider ve onların oyununa katılır.*
15. Çocuğum yabancı bir yetişkine karşı utangaçsa, bunun üstesinden yarım saat kadar bir sürede, hemen gelir.*
21. Yabancı yetişkinler evimizi ziyaret ettiğinde, çocuğum hemen dostça davranır ve onlara yaklaşır.*
28. Çocuğum, annesinin olmadığı yeni bir ortama (yuva, okul ya da müzik dersi gibi) ilk kez bırakıldığı zaman, üzülür.
-

*Bu maddeler ters puanlanmaktadır.

II.2.5.3. Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği Sebatkarlık Alt Ölçeği

Sebatkarlık olarak adlandırılan alt ölçeği oluşturan maddeler çocuğun, dikkatini bir etkinlik üzerinde yoğunlaştırabilme özellikleriyle ilişkili ifadeler içermektedir. Ölçekten alınan yüksek puanlar sebatkar bir tabloya işaret eder. Bu ölçeği oluşturan 6 madde Tablo 3’te sunulmuştur. Bu maddeler arasında 23. madde tersine puanlanan bir maddedir. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı ise .75 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 3

Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği Sebatkarlık Alt Ölçeği Maddeleri

-
- 2. Çocuğum bulmaca çözmek veya yap- boz (lego) gibi bir işe başladığı zaman, uzun zaman alsa bile bitirinceye kadar üzerinde çalışır.
 - 5. Çocuğum yeni bir işe geçmeden önceki işini tamamlamayı sever.
 - 12. Çocuğum bulmaca, yap-boz ve okuma gibi bir aktiviteyle uzun zaman uğraşır.
 - 23. Bir oyuncak ya da oyun zor geldiği zaman, çocuğum hemen başka bir aktiviteyle ilgilenir.*
 - 27. Çocuğum bir şeyi öğreninceye kadar (bulmaca, yeni şarkı veya yazmak gibi), o işin üzerinde çalışır.
 - 30. Çocuğum, kitap okumak ya da kitaplara bakmak ve el işi yapmak gibi sessiz aktivitelerle uğraşır.
-

*Bu madde ters puanlanmaktadır.

II.2.5.4. Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği Ritmiklik Alt Ölçeği

Çocuğun biyolojik işlevlerinin düzeniyle ilişkili olan bu alt ölçek, Tablo 4’te sunulan maddeleri içermektedir. Ölçekten alınan yüksek puanlar çocuğun aritmik, diğer bir deyişle beslenme, uyku gibi günlük davranışlarının düzensizliğine işaret eder. Ölçeğin bu çalışmadaki güvenirlik katsayısı .71’dir. Ölçek maddelerinden 6. ve 9. maddeler ters puanlanan maddelerdir.

Tablo 4

Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği Ritmiklik Alt Ölçeği Maddeleri

-
6. Çocuğum her gün, hemen hemen aynı zamanda bir şeyler atıştırmak ister.*
9. Çocuğumu gece yatağa yatırdığımda, uykuya dalması aşağı yukarı aynı zamanı alır.*
14. Çocuğum, her gün farklı sürelerde uyur.
17. Çocuğum, her gün farklı zamanlarda acıkır.
22. Çocuğum, her gün aynı miktarda yemek yemek yerine, bir gün fazlasıyla, ertesi gün de çok az yemek yer.
-

*Bu maddeler ters puanlanmaktadır.

II.2.6. Çocuk Yetiştirme Anketi

Ebeveyn davranışlarını ölçmek amacıyla Paterson ve Sanson (1999) tarafından geliştirilen ve Türkçe uyarlaması Yağmurlu ve Sanson (baskıda) tarafından, çeviri-geri çeviri yöntemiyle, Avustralya’da yaşayan 58 Türk çocuğun annesiyle yapılan çalışma sonucunda elde edilen 30 maddelik Çocuk Yetiştirme Anketi kullanılmıştır. Ebeveynin açıklayıcı akıl yürütme, cezalandırma, itaat bekleme ve sıcaklık davranışlarının sıklığının 5’li Likert ölçeği ile (1 “hiçbir zaman”, 5 “her zaman”) değerlendirildiği ölçek, katılımcıların anneleri tarafından doldurulmuştur. Yağmurlu ve Sanson’un (baskıda) uyarlama çalışmasında, cezalandırma boyutu için iç tutarlık katsayısı .84, itaat bekleme için .78, açıklayıcı akıl yürütme için .76 ve sıcaklık için .68 olarak bulunmuştur (Ölçek için bkz. Ek-4).

Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeğinde olduğu gibi Çocuk Yetiştirme Anketinin de anneler tarafından doldurulup araştırmacıya geri dönem oranı düşük olmuştur ($N = 49$). Bu nedenle, ölçeğin bu çalışmada kullanılacak olan faktör yapısı mizaç ölçeğinde uygulanan işlem sonucunda oluşturulmuştur. Araştırmada kullanılan faktör yapısı için temel alınan Altan (2006) çalışmasında elde edilen iç tutarlılık katsayıları cezalandırma alt boyutu için .71, sıcaklık için .64, itaat bekleme ve açıklayıcı akıl yürütme için .79’dur.

2.6.1. Çocuk Yetiştirme Anketi Açıklayıcı Akıl Yürütme Alt Ölçeği

Açıklayıcı akıl yürütme alt ölçeği Tablo 5’te sunulan 4 maddeden oluşmaktadır. Bu alt ölçekten alınan yüksek puanlar, ebeveynin çocuğa karşı olayların, davranışların neden ve sonuçlarını açıklayıcı bir tutum sergilediğine işaret etmektedir. Ölçeğin bu çalışmadaki güvenirlik katsayısı .86’dır.

Tablo 5

Çocuk Yetiştirme Anketi Açıklayıcı Akıl Yürütme Alt Ölçeği Maddeleri

-
- | |
|---|
| 10.Çocuğuma, davranışlarının sonuçlarını açıklarım. |
| 20. Çocuğuma, kurallara neden uyması gerektiğini açıklarım. |
| 23. Çocuğuma, neden cezalandırıldığını veya kısıtlandığını açıklarım. |
| 26. Çocuğuma, kuralların nedenini açıklarım. |
-

2.6.2. Çocuk Yetiştirme Anketi Cezalandırma Alt Ölçeği

Cezalandırma alt ölçeğinden alınan yüksek puanlar ebeveynin çocuğuna disiplin vermede fiziksel ceza yöntemlerine daha sık başvurduğuna işaret eder. Ölçek Tablo 6’da sıralanan 4 maddeden oluşmaktadır. Bu ölçek için elde edilen iç tutarlık katsayısı ise .74’tür.

Tablo 6

Çocuk Yetiştirme Anketi Cezalandırma Alt Ölçeği Maddeleri

-
- | |
|--|
| 2. Tokat atmanın, çocuğumun daha iyi davranmasını sağlayacak iyi bir yol olduğunu düşünüyorum. |
| 8. Çocuğumun davranışını kontrol etmek için ona tokat atar veya vururum. |
| 22. Çok kötü davrandığında, çocuğuma fiziksel ceza veririm; örnek, tokat atarım. |
| 28. Çocuğum itaatsiz davrandığı zaman ona tokat atarım. |
-

2.6.3. Çocuk Yetiştirme Anketi İtaat Bekleme Alt Ölçeği

Tablo 7’de yer alan 5 maddeden oluşan itaat bekleme alt ölçeğinden alınan yüksek puanlar ebeveynin çocuğuna karşı otoriter bir tutum sergilediğini ve onun

görüşlerini dikkate almadığını göstermektedir. Bu ölçek için alfa katsayısı .79 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 7

Çocuk Yetiştirme Anketi İtaat Bekleme Alt Ölçeği Maddeleri

-
1. Çocuğumun kendisine söyleneni açıklamaz yapmasını beklerim.
 7. Çocuğumun, anne ve babasına sorusuz itaat etmesini beklerim.
 12. Çocuğuma disiplin verirken, ona bağırırım.
 15. Çocuğuma disiplin verirken, az açıklama yaparak veya hiç açıklama yapmadan, onu odasına gönderirim.
 16. Çocuğumun, kendisine söyleneni tartışmaz yapmasını isterim.
-

2.6.4. Çocuk Yetiştirme Anketi Sıcaklık Alt Ölçeği

Ebeveynin çocuğu ile arasındaki yakınlık derecesini belirten sıcaklık alt ölçeği Tablo 8’de sıralanan 5 maddeyi içermektedir. Bu alt ölçekten alınan yüksek puanlar, ebeveynin çocuğuyla yakın ve destekleyici bir ilişkisi olduğunu göstermektedir. Bu ölçek için hesaplanan iç tutarlılık katsayısı .67’dir.

Tablo 8

Çocuk Yetiştirme Anketi Sıcaklık Alt Ölçeği Maddeleri

-
3. Çocuğum korkmuş ya da üzüntülü olduğu zaman, onu rahatlatır ve ona anlayışlı davranırım.
 6. Çocuğuma sevgimi, onu kucaklayarak, öperek ve sarılarak ifade ederim.
 14. Çocuğuma, onun beni ne kadar mutlu ettiğini söylerim.
 19. Çocuğumu dinlemek ve onunla bir şeyler yapmaktan zevk alırım.
 30. Çocuğumla şakalaşır ve oyun oynarım.
-

Daha önce de belirtildiği gibi bu çalışmada mizaç ve çocuk yetiştirme anketlerinin alt ölçek maddeleri belirlenirken Altan’ın (2006) çalışmasında kullandığı ve Yağmurlu ve Sanson’un (baskıda) uyarlama çalışmasındaki faktör yapısı ile örtüşen maddeler esas alınmıştır. Bunun sonucunda, Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği’nin dört alt ölçeği için elde edilen güvenirlik katsayıları .69 ile .82 arasında, Çocuk Yetiştirme Anketinin dört alt ölçeği için de .67 ile .86 arasında değişmiştir. İç tutarlılık açısından yeterli görülen bu güvenirlik katsayılarının çoğunun, gerek Altan’ın (2006) gerekse

Yağmurlu ve Sanson'un (baskıda) çalışmalarında kullandığı güvenilirlik katsayılarından yüksek olduğu görülmektedir.

II.3. İşlem

İlk olarak, çocukların bellek ölçümlerinin dayandırılacağı ortak bir olay olması amacıyla, onların birlikte izleyebilecekleri bir çocuk tiyatrosu oyununun seçilmesine karar verilmiştir. Bu amaçla, Ankara ilindeki 3 farklı özel çocuk tiyatrosu grubunun 6 oyunu izlenerek yöneticilerinden bilgi alınmıştır. Yöneticilerin izni alınarak oyunların üçünün video kaydı yapılmış, böylece oyunların araştırmanın amaçları doğrultusunda daha ayrıntılı incelenmesi mümkün olmuştur. Bu tiyatro gruplarından ikisinin gösterilerini hafta sonları kendi gösteri salonlarında gerçekleştirdikleri ve çocukların, velileri ile birlikte oyunu izledikleri öğrenilmiştir. Araştırma için oyunu seçilen Pembe Kurbağa adlı çocuk tiyatrosunun kendi salonlarındaki gösteriler dışında, aylık bir program doğrultusunda Ankara'daki farklı anaokullarına giderek oyunlarını sergilediklerinin öğrenilmesi üzerine, istenen yaş gruplarına toplu olarak ulaşmanın mümkün olacağı düşünülerek bu grubun bir oyununun seçilmesine karar verilmiştir. Çocukların velileri olmadan oyunları izlerken velilerin müdahalesi olmaksızın (örneğin; sessiz olma, yerinde oturma, bir ayrıntıya dikkatin çekilmesi gibi) daha doğal davranabilmeleri, tiyatro yöneticileriyle yapılan görüşmelerde ortaya çıkan bir başka nokta olmuştur. Çocuk tiyatrosu oyunlarının etkileşimli ve katılımcı özellikte oldukları düşünüldüğünde çocukların kendi okullarında, günlük yaşamlarının ve ortamlarının bir parçası olarak izleyecekleri bir oyunun araştırma açısından çok daha uygun olacağına karar verilmiştir.

Pembe Kurbağa Çocuk Tiyatrosunun bir oyunun seçilmesine karar verildikten sonra grubun yöneticileriyle görüşmeler devam etmiştir. Bu tiyatro grubunun gösteri yaptığı okullar arasında SHÇEK'e bağlı özel anaokulları, kamu kurumlarının anaokulları ile MEB'e bağlı ilköğretim okullarının anasınıflarının yer aldığı görülmüştür. Grubun, anlaşmalı olduğu okullarda her ay değişen bir oyunu sergilediği ve böylelikle, gittikleri her okulda o ay programlarında yer alan aynı tiyatro oyununu

sergiledikleri öğrenilmiştir. Araştırmada kullanılmak üzere tiyatronun o ayki programında yer alan *Küçük Deniz Kızı* adlı oyunun seçilmesine karar verilmesinin ardından oyunun oynandığı ortamı gözleyebilmek amacıyla daha sonra araştırmanın yürütüldüğü okullar dışındaki bir anaokulunda, grubun bir önceki ay programında yer alan bir başka çocuk oyunu izlenmiştir. Aynı zamanda grubun, o ay gösteri yapacağı anaokulları ile ilköğretim okullarının yöneticileri ve öğretmenleriyle görüşmelere başlanmıştır. Görüşmeler sonucunda uygulamaların Defterdarlık Kreşi, Perihan İnan İlköğretim Okulu ve Yeni Ufuklar Anaokulu'nda yapılmasına karar verilmiştir.

Maliye Bakanlığı'na bağlı Defterdarlık Kreşi'ne 3-6 yaş arasındaki çocuklar tam gün devam etmektedirler. Yeni Ufuklar Anaokulu ise 3-6 yaş grubu çocukların tam gün devam ettiği, SHÇEK'e bağlı özel bir anaokuludur. Bu anaokullarında çocuklar, 4-6 yaş grupları arasından seçilmişlerdir. MEB'e bağlı Perihan İnan İlköğretim Okulu'nda bulunan iki ana sınıfa çocuklar yarım gün devam etmektedirler. Bu iki anasınıfındaki çocukların tümü örnekleme dahil edilmişlerdir.

Uygulama yapılacak okullardaki gösterilerden önce oyun, iki farklı anaokulunda izlenerek video kaydı yapılmıştır. Gösterinin yapıldığı gün, uygulama yapılan okullarda bulunularak oyun çocuklarla birlikte izlenmiş ve gözlem yapılmıştır. Çocuklar oyunu, okullarındaki tiyatro salonunda, öğretmenleriyle birlikte izlemişlerdir. Öğretmenlere, oyun başlamadan önce, yapılacak çalışmadan çok kısa bahsedilerek oyunun ardından sınıfta çocuklarla oyun hakkında konuşmamaları konusunda uyarıda bulunulmuş ve oyunu izleyen çocukların isimleri alınmıştır.

Katılımcılar devam ettikleri kurumlarda, yaş ve cinsiyet dağılımı eşit olacak biçimde seçkisiz olarak iki gruba atanmıştır. Kısa aralıklarla görüşme yapılan gruplarda ilk telkin edici görüşme oyunun sergilendiği tarihten yaklaşık bir hafta (7-11 gün; $\bar{X} = 9.08$, $SS = 1.58$) sonra, uzun aralıklarla görüşme yapılan gruplarda ise yaklaşık bir ay (28-38 gün; $\bar{X} = 32.06$, $SS = 2.9$) sonra yapılmıştır. 2. telkin edici görüşme kısa aralıklarla görüşme yapılan grupta oyunun sergilendiği tarihten yaklaşık iki hafta (14-18 gün; $\bar{X} = 16.18$, $SS = 1.67$), uzun aralıklarla görüşme yapılan grupta ise bu tarihten

yaklaşık iki ay (62-73 gün; $\bar{X} = 64.57$, $SS = 3.48$) sonra gerçekleştirilmiştir. 3. görüşme olan bellek testi kısa aralıklarla görüşme yapılan grupta 2. görüşme tarihinden yaklaşık bir hafta (6-10 gün; $\bar{X} = 7.22$, $SS = .85$), uzun aralıklarla görüşme yapılan grupta da yine bu tarihten yaklaşık bir hafta (6-11 gün; $\bar{X} = 7.31$, $SS = 1.47$) sonra yapılmıştır. Birden fazla telkin edici görüşmenin farklı zaman aralıklarıyla yapıldığı çalışmalarda bellek testinin, tüm gruplarda son telkin edici görüşme tarihinden sonraki eşit zaman dilimlerinin ardından yapılması gerektiği bildirilmektedir (Gobbo, 2000; Melynk ve Bruck, 2004). Çocukların ay olarak hesaplanan yaşları ilk görüşmenin yapıldığı tarihe göre hesaplanmıştır. RPM ve PRKT tüm çocuklara ilk görüşme tarihinden yaklaşık iki ay (45-62 gün; $\bar{X} = 50.43$, $SS = 8.94$) sonra uygulanmıştır. Bu testler, 3 bellek görüşmesinin tamamlanmasının ardından, aynı oturumda, sırası her çocukta değiştirilerek uygulanmıştır. Bu testlerin her birinin uygulama süresi 8-12 dakika arasında değişmektedir. Çocuklarla yapılan tüm görüşmeler ve test uygulamaları okul yönetiminin uygun gördüğü, okulun, görüşmeci ile katılımcının birebir kalabildiği ve çocuğun dikkatini dağıtacak herhangi bir uyaran bulunmayan bir bölümünde gerçekleştirilmiştir.

Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği ile Çocuk Yetiştirme Anketi, çocuğun annesi tarafından doldurulmak üzere Ek-5'teki açıklamayı içeren bir zarf içinde çocuklar aracılığıyla evlere gönderilmiştir. Ancak bu anketlerin doldurulmuş olarak geri dönme oranı oldukça düşük olmuştur ($N = 49$).

Çocuklarla yapılan bellek görüşmeleri ve testlerin uygulanması, okulların günlük programlarında yer alan uyku, yemek ve diğer faaliyetlere ayrılan zamanlar nedeniyle sınırlı saatlerde gerçekleştirilebilmiştir. Hafta sonu tatilleri, çocukların devamsızlığı gibi etkenler, uygulamalar arasında geçen zaman aralığının genişlemesine neden olmuştur. Her bir çocukla toplam 4 oturumluk bir uygulama süreci gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte yaşanan ufak aksaklıklar dışında okul yöneticilerinin ve sınıf öğretmenlerinin araştırmaya destek verdikleri ve araştırmacıya karşı olumlu bir tutum sergiledikleri gözlenmiştir.

Araştırmacıya görüşmelerin yapılması ve testlerin uygulanmasında yardımcı olması amacıyla iki araştırma asistanı görevlendirilmiştir. Asistanların seçiminde gelişim psikolojisi alanına ilgi duymak, okulöncesi dönem çocuklarıyla çalışmaya istekli olmak ve görüşmelerin zamanlamasının, çalışmanın içeriği açısından son derece önemli olması sebebiyle belirtilen günlerde mutlaka anaokullarında bulunabilmek koşulları aranmıştır. Bu özellikleri taşıyan ve haftalık programı uygun olan iki Psikoloji Bölümü lisans öğrencisi asistan olarak seçilmiş ve onlara bellek görüşmelerini yapmak üzere eğitim verilmiştir. Görüşmeci yanlılığını en aza indirmek amacıyla araştırmanın amacı ve hipotezleri asistanlara açıklanmamış, bu konuda çalışma bittikten sonra bilgilendirilmişlerdir. Eğitime başlamadan önce asistanlara, çalışılacak yaş grubunun özellikleri ile yapılacak uygulama hakkında genel bilgi verilmiştir.

Asistanlara ısınma, başlangıç yönergesi ve görüşme sorularını içeren görüşme formları verilmiştir. Asistanlara araştırmanın içeriği, tiyatro oyunu ve dolayısıyla soruların hangi tip sorular olduğu bildirilmemiştir. Asistanlarla rol yapma yöntemiyle örnek görüşmeler yapılmıştır. Araştırmacı çocuk rolünde, asistanlara karşılaşılabilecekleri durumları göstermeye ve önemli noktaları vurgulamaya çalışmıştır. Eğitime başlamadan önce araştırmacı, o tarihe kadar yaptığı görüşmelerde edindiği deneyimleri asistanlarla paylaşmıştır. Ayrıca, asistanlara yapılan görüşmelerin kayıtlarından örnekler dinletilmiştir. Eğitim sırasında şu noktalar üzerinde durulmuştur:

- Tüm görüşmecilerin, aynı nötr atmosferde görüşme yapabilmeleri ve çocuğun yanıtlarına etkide bulunmamaları için sözel olmayan davranışlarıyla cesaretlendirici olmak, ancak sözel davranışlarıyla yönlendirici olmamaya özen göstermek;
- Çocuklar 'evet' anlamında sıklıkla başlarını salladıklarından ve bunu ses kayıt cihazıyla kaydetmek mümkün olmadığından, çocuk 'evet' anlamında başını salladığında görüşmecinin 'evet mi?' diye cevabı doğrulamak yerine (çocuğa tekrar sormak cevabını değiştirmesine neden olabileceğinden) onun cevabını hızlıca tekrarlayıp diğer soruya geçmek;

- Çocuğa, formda yer alan sorular ve yönergeler dışında verilecek en ufak bir açıklama ya da sorulacak soru, hatırlatıcı özellik taşıyacağından, kesinlikle görüşme formu dışında bir ifade kullanmamak, çocuğun anlatımına müdahale etmemek;
- Görüşmeye başlarken çocuğun adını, okulunu, görüşme tarihini ve kaçınıcı görüşme olduğunu mutlaka ses kayıt cihazına kaydetmek;
- Görüşme yapılan çocukların günlük listesini ve gözlemleri not etmek;
- Görüşmeye başlamadan önce çocuğun, görüşme sorularının *Küçük Deniz Kızı* tiyatrosuyla ilgili olduğunu anladığından emin olmak – çocuklar geçen zaman içinde başka tiyatro oyunları izlediklerinden ya da görüşmeci ‘tiyatro oyunu’ yerine sadece ‘oyun’ derse sınıfta oynadıkları bir oyunu anlayıp onu anlatmaya başlayabildiğinden, böyle bir durumda çocuğa sadece ‘*Hani siz tiyatro salonunda Küçük Deniz Kızı adında bir oyun izlemiştiniz. Bir abi, iki tane abla vardı. O tiyatro oyununda neler olmuştu, bana onu anlatmanı istiyorum*’ şeklinde bir açıklama yapılmıştır. Çocuk yine doğru oyunu hatırlamazsa aynı açıklamanın başka hiçbir ayrıntıdan söz edilmeksizin tekrarlanması gerekmiştir. Bu yöntemle çocuklar *Küçük Deniz Kızı* oyununu hatırlamışlardır.

Asistanların her ikisiyle ayrı ayrı, yukarıda belirtilen durumları içeren rol yapma denemeleri yapılmıştır. Eğitim yaklaşık 2 saat sürmüş ve asistanlar birbirlerini gözleme, olası durumlar hakkında soru sorma ve tartışma imkanı bulmuşlardır.

Asistanlardan biri Defterdarlık Kreşinde, diğeri Perihan İnan İlköğretim Okulu’nda görevlendirilmiş ve görüşmelerini hep aynı okulda sürdürmüşlerdir. Asistanlar görüşmeleri yapmak üzere okullara her zaman araştırmacı ile birlikte gitmişler ve onunla eş zamanlı, çocukla birebir kaldıkları farklı görüşme odalarında görüşmelerini yapmışlardır. Araştırmacı, asistanların görüşme yaptıkları günlerde mutlaka orada bulunmaya özen göstermiştir. Böylelikle hem çocuklarla, hem de öğretmen ve okul yöneticileriyle yaşanabilecek sorunlara anında müdahale etmek mümkün olmuştur. Görüşmelerde dikkat edilmesi gereken konuların yanı sıra çocukların öğretmenleri ve okul yönetimi ile iyi ilişkiler sürdürmek araştırmacının bir

başka önemli boyutu olmuştur. Araştırmanın uzun sürmesi ve okullardaki günlük programlar çerçevesinde hiç tahmin edilemeyen aksaklıkların ortaya çıkması söz konusu olduğundan araştırmanın sürekliliği için okul personeli ile işbirliği içinde olabilmek konusunda hassas ve özenli davranılması gerekmiştir.

Asistanların yaptıkları görüşmelerin kayıtları araştırmacı tarafından incelenmiş ve kendilerine geribildirim verilmiştir. Yapılan incelemede asistanların, eğitim sırasında vurgulanan noktalara dikkat ettiği, katılımcı çocuklara yaklaşımları ve yarattıkları görüşme atmosferi bakımından araştırmacı ile benzer bir tutum sergiledikleri gözlenmiştir.

Araştırmacı, PRKT ve RPM testlerinin uygulanması konusunda da araştırma asistanlarına eğitim vermiştir. Bu eğitimde de yine rol yapma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmacı, çocuk rolünü oynayarak uygulamalar sırasında yaşanabilecek olası durumları canlandırmış ve asistanlara yaptıkları uygulamalarla ilgili geribildirim vermiştir. Araştırma asistanları, yaklaşık 2 saat süren bu eğitimin ardından araştırmacının denetimi altında uygulama okullarında örneklem dışında kalan çocuklarla pilot uygulamalar yapmış ve daha sonra bellek görüşmelerini yürüttükleri okullarda örneklem grubunu oluşturan çocuklara bu iki testi uygulamışlardır.

Asistanlar, bellek görüşmeleri ve testlerin uygulanması sırasında not aldıkları gözlemlerini araştırmacıyla o günkü uygulamalar sonunda hem yazılı hem de sözlü olarak paylaşmışlardır.

II.3.1. Görüşmelerin Kodlanması ve Puanlanması

Görüşmelerin kodlanmasından önce tüm görüşme kayıtlarının ve tiyatro oyunun yazılı birer dökümü yapılmıştır. Kodlama işlemi sırasında katılımcıların ifadelerinin doğruluğunun değerlendirilmesi amacıyla katılımcıların ifadeleri oyunun hem yazılı hem de görüntülü kaydıyla karşılaştırılmıştır. Serbest hatırlama, ipuçlu hatırlama ve

bellek testlerinin kodlanmasında ve puanlanmasında aşağıda ayrıntıları açıklanan yöntemler kullanılmıştır.

II.3.1.1. Serbest Hatırlamanın Kodlanması ve Puanlanması

Katılımcı çocukların 1. ve 2. görüşmede serbest hatırlama sorularına verdikleri yanıtlardaki birbirinden farklı olan her bir ayrıntı, serbest hatırlama performansının değerlendirilmesinde analiz birimi olarak kullanılmıştır. Bu ayrıntılar ifadedeki özne, nesne, eylem ve yan cümlecikleri içerebilir. Örneğin “Annesi Deniz Kızına deniz dalgalanırsa hemen eve gel dedi” ifadesindeki beş adet ayrıntı şöyledir: “annesi”, “Deniz Kızına”, “deniz dalgalanırsa”, “hemen eve gel”, “dedi”. Katılımcıların yanıtlarındaki ayrıntıların tümü doğru ya da yanlış olarak kodlanmıştır. Örnek ifadedeki ayrıntıların tümü doğrudur ve bu ifade beş doğru puan almıştır. “Köpek Balığı Deniz Kızına yemek getirdi” ifadesindeki “Köpek Balığı” yanlış bir ayrıntı, geri kalan “Deniz Kızına”, “yemek”, “getirdi” ayrıntıları ise doğrudur; çünkü Deniz Kızına yemek getiren Köpek Balığı değil, Bay Yengeç’tir. Bu nedenle bu ifade üç doğru, bir yanlış puan almıştır. Katılımcıların ifadelerinde doğru olarak kodlanan ayrıntıların toplamı, doğru serbest hatırlama puanını; yanlış olarak kodlanan ayrıntıların toplamı da yanlış serbest hatırlama puanını oluşturmuştur. Her katılımcının biri ilk, diğeri ikinci görüşmeden elde edilen olmak üzere ikişer adet doğru ve yanlış serbest hatırlama puanı bulunmaktadır. Ayrıntıların doğru ya da yanlış olarak puanlanmasında aşağıdaki ölçütler kullanılmıştır:

- Aynı ayrıntıdan birden fazla söz edildiği durumlarda bu ayrıntıya sadece ilk kez söylendiğinde doğru ya da yanlış puan verilmiştir.
- İfadenin ileriki kısımlarında verilen cevapta herhangi bir değişiklik olursa puanlamada en son söylenen ayrıntı geçerli olmuştur. Örneğin “Köpek Balığı Deniz Kızına yemek getirdi” ifadesinden sonra katılımcı anlatısının ileriki bir kısmında “Bay Yengeç Deniz Kızına yemek getirmişti” derse, ikinci ifadesi puanlanmış ve bu ifade dört doğru puan almıştır.
- “Annesi, sonra Deniz Kızına... Bir adamın kafası...” gibi eksik ifadeler puanlanmamıştır.

- Çocuklar gerçek yaşamda tanıklık ettiğinde ifadelerindeki ayrıntıların doğruluğunun taşıdığı önem göz önünde bulundurularak katılımcı çocukların ifadelerindeki ayrıntıların doğru kabul edilmesinde katı ölçütler kullanılmasına karar verilmiştir. İfadelerindeki en ufak belirsizlik ya da ayrıntının oyunda geçtiği halinden farklı bir isimle belirtilmesi durumu yanlış puan olarak hesaplanmıştır.

İkinci görüşmede serbest hatırlama sorusuna yanıt vermeden önce katılımcılara birinci görüşmede telkin edici sorular yöneltilmiş olduğundan, katılımcıların ikinci görüşmede verdikleri yanıtların telkin edici yanlış ayrıntı içerip içermediği incelenmiş ve sadece ikinci görüşme için telkin edici yanlış ayrıntıları içeren ikinci bir yanlış serbest hatırlama puanı hesaplanmıştır. Ancak yapılan incelemede sadece bir katılımcının ifadesinde bir adet telkin edici ayrıntı kullandığı görülmüştür. Bu nedenle, katılımcıların serbest hatırlamadaki telkin edici yanlış ayrıntı puanı analizlerde kullanılmamıştır.

Kodlayıcılar arası Güvenirlik

Alanyazındaki benzer çalışmalar ve tüm görüşme dökümleri ayrıntılı incelenerek katılımcı çocukların serbest hatırlama performansının değerlendirilmesinde kullanılacak ölçütlere araştırmacı tarafından karar verilmiştir. Belirlenen ölçütler çerçevesinde kodlayıcılar arası güvenirlik çalışmasına başlanmıştır. Uzman psikolog olan diğer kodlayıcı, birinci ve ikinci telkin edici görüşme protokolünün tümü arasından tesadüfi olarak seçilen % 25'ini kodlamıştır. Bu çalışma sonunda, kodlayıcılar arası güvenirlik % 81 olarak bulunmuştur. Kodlama işlemi sonunda, araştırmacı ve ikinci kodlayıcının farklı puanladığı maddeler üzerinde tartışılarak uzlaşma sağlanmış ve kodlama ölçütlerinde gerekli değişiklikler yapılmıştır. Görüşmelerin geri kalan kısmı, güvenirlik çalışması sonunda belirlenen ölçütler doğrultusunda araştırmacı tarafından kodlanarak katılımcıların birinci ve ikinci telkin edici görüşmelerden aldıkları serbest hatırlama puanları hesaplanmıştır.

II.3.1.2. İpuçlu Hatırlamanın Kodlanması

Katılımcıların 1. ve 2. görüşmede serbest hatırlama sorularının ardından yöneltilen 20 soru arasındaki 5 adet yönlendirici olmayan soruya verdikleri yanıtlar ipuçlu hatırlama puanını oluşturmuştur. Her görüşme için üç tür ipuçlu hatırlama puanı hesaplanmıştır: (a) *doğru* (b) *yanlış* (c) *bilmiyorum* (“bilmiyorum”, “unuttum”, “hatırlamıyorum” şeklindeki yanıtlar). Buna göre katılımcıların her iki görüşmedeki ipuçlu hatırlama puanları 0-5 arasında değişmektedir.

II.3.1.3. Telkine Yatkınlığın Kodlanması

Telkine yatkınlığın hesaplanmasında katılımcıların 1. ve 2. görüşmede serbest hatırlama sorularının ardından yöneltilen 20 soru arasındaki 5’i açık uçlu yanlış yönlendirici, 5’i de kapalı uçlu yanlış yönlendirici olan toplam 10 adet telkin edici soruya verdikleri yanıtlar kullanılmıştır. Her görüşme için üç tür telkin puanı hesaplanmıştır:

(a) *telkine direnç*: Sorulardaki yanlış yönlendirici ayrıntıyı, dolayısıyla telkini reddeden yanıtlar katılımcıların telkine direnç puanını oluşturmuştur. Örneğin; “Abi istirdiyeyi açıp size ne gösterdi?” sorusu açık uçlu yanlış yönlendirici sorudur. Bu soruya “O açmadı, kendi açıldı”, “O kendi açılıp kapanıyordu”, “Bir şey göstermedi” şeklinde verilen yanıtlar sorunun içerdiği telkini reddettiği için telkine direnç puanı almıştır. “Kolyeyi Deniz Kızının boynuna Köpek Balığı mı taktı?” sorusu kapalı uçlu yönlendirici soru olup bu soruya verilen “Köpek Balığı takmadı”, “Hayır, Bay Yengeç taktı” “Başka biri taktı” gibi yanıtlar da yine telkine direnç olarak kabul edilmiştir. Görüldüğü gibi çocuğun verdiği yanıtın telkine direnç puanı alabilmesi için telkini açıkça reddetmesi yeterlidir. Çocuğun telkini reddetmesinin ardından yanlış telkin edilen ayrıntıya dair doğru yanıt vermesi beklenmemektedir.

(b) *yanlış*: Telkini kabul eden, telkini içeren yanıtlar bu puanı almıştır. Örneğin; yukarıda sözü edilen ilk soruya “Kolye gösterdi” veya herhangi başka bir nesneyi

gösterdiğini belirten bir yanıt bu puanı almaktadır; çünkü oyuncu istiridyeyi herhangi bir şekilde açmamıştır. Yukarıdaki ikinci soruya verilen “Evet” yanıtı da yanlış puan almıştır; çünkü kolyeyi Deniz Kızının boynuna takan Köpek Balığı değil, Bay Yengeçtir.

(c) *bilmiyorum*: Katılımcıların “bilmiyorum”, “unuttum”, “hatırlamıyorum” şeklindeki yanıtları bu kategori altında kodlanmıştır.

Yapılan bu kodlama sonunda katılımcıların her görüşme için 0–10 arasında değişen telkine direnç, yanlış ve bilmiyorum puanları elde edilmiştir.

II.3.1.4. Bellek Testinin Kodlanması

İlk iki görüşmede yöneltilecek telkin edici sorularla belleğin bozulma derecesini ölçen 3. görüşme bellek testidir. Bu görüşmedeki toplam 10 adet soruya verilen yanıtlar aşağıdaki gibi kodlanmıştır:

(a) *doğru*: Açık veya kapalı uçlu sorulara verilen, önceki görüşmelerdeki telkini içermeyen yanıtlar doğru kabul edilmiştir.

(b) *yanlış*: Telkin içeren yanıtlar bu testteki yanlış puanı oluşturmuştur.

(c) *bilmiyorum*: Çocukların “bilmiyorum”, “unuttum”, “hatırlamıyorum” şeklindeki yanıtları bu kategori altında kodlanmıştır.

Yapılan bu kodlama sonunda katılımcıların bellek testi için 0–10 arasında değişen doğru, yanlış ve bilmiyorum puanları elde edilmiştir.

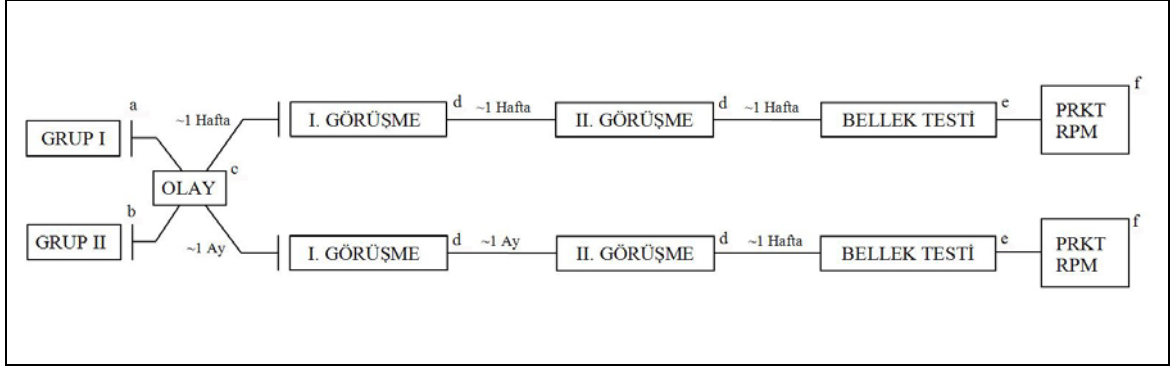
Çocukların ‘bilmiyorum’ kategorisinde toplanan yanıtları istatistiksel analizlere katılmamıştır. Bu kategorinin telkine yatkınlık çalışmalarında kullanımıyla ilgili olarak alanyazında farklı yaklaşımların olduğu göze çarpmaktadır. Bir görüşe göre çocuklar,

görüşmecinin telkin içeren sorusuna ‘bilmiyorum’ yanıtını verdiklerinde bu, bilişsel düzeyde bilmedikleri anlamına gelmemekte, tersine çocuk, görüşmecinin telkinin yanlış olduğunu fark ederek bu yanıtla telkine direnç göstermektedir. Bu görüşü savunanlar çocukların bu tür yanıtlarını telkine direnç, diğer bir deyişle doğru yanıt olarak kabul etmektedirler (örn., Henry ve Gudjonsson, 2003; Rudy ve Goodman, 1991). Diğer görüş ise bu kategorinin çocuğun doğru yanıtı gerçekten bilmediğine işaret ettiğini kabul etmekte ve bu kategoriyi doğru ve yanlış yanıtlardan ayrı bir kategori altında ele almaktadır (örn., Imhoff ve Baker-Ward, 1999; Roebbers ve Schneider, 2002). Bu çalışmada da ‘bilmiyorum’ kategorisi doğru ve yanlış yanıtlardan ayrı olarak kodlanmış ancak analizlere alınmamıştır. Görüşmeler sırasında yapılan gözlemler sonucunda bu karar verilmiştir. Çocuklar ‘bilmiyorum’ yanıtı verdiklerinde bunun iki sebebi olabilmektedir. Çocuk gerçekten söylenen ayrıntıyı bilmiyor ya da hatırlamıyor olabilir veya telkinin içerdiği yanlış ayrıntının olayın bir parçası olmadığını fark ederek böyle bir şey olmadığını ifade etmek amacıyla bu yanıtı vermiş olabilir. Bunlardan ikincisinde çocuk, telkine pasif bir direnç gösterdiğinden bu yanıt doğru kabul edilebilir; ancak diğer olasılığın da varlığı göz ardı edilemeyeceğinden, görüşmeler ve kodlama işlemleri sırasında edinilen gözlemler ışığında ‘bilmiyorum’ yanıtlarının tümünün telkine direnç puanı olarak kabul edilemeyeceğine karar verilmiştir. Ayrı olarak kodlanan bu kategorinin iki farklı kaynağının olabilmesi ve hangisinin geçerli olduğunun net olmaması sebebiyle bu kategori analizlere dahil edilmemiştir.

II.3.1.2. Araştırma Deseninin Özeti ve Değişkenlere İlişkin Açıklamalar

Bu bölümde araştırmada yapılan uygulamaların bir özeti ve kullanılan değişkenlerin bir listesi açıklamalarıyla birlikte Şekil 1 ve dipnotlarında sunulmaktadır.

Şekil 1. Araştırma deseninin özeti



- a. Kısa aralıklarla (olay ile I. görüşme ve I. görüşme ile II. görüşme arasında yaklaşık birer hafta aralıklı) görüşme yapılan grup.
b. Uzun aralıklarla (olay ile I. görüşme ve I. görüşme ile II. görüşme arasında yaklaşık birer ay aralıklı) görüşme yapılan grup.
c. Tüm bellek ölçümlerinin dayandırıldığı, tüm katılımcıların okullarında izlediği çocuk tiyatrosu oyunu.
d. İçeriği tamamıyla aynı olan ve tüm katılımcılarla aynı şekilde yapılan I. ve II. telkin edici görüşmeler. Bu görüşmelerin gruplar arasında fark yaratan özelliği içeriği olmayıp uygulanma zamanıdır.

Görüşmelerin içeriği:

1) serbest hatırlama sorusu

2) 20 adet ipuçlu hatırlama sorusu

- i) 5 adet yönlendirici olmayan soru (ipuçlu hatırlama performansını ölçmeyi amaçlar)
ii) 5 adet doğru yönlendirici soru (analizlerde kullanılmayan dolgu soruları)
iii) 5 adet açık uçlu yanlış yönlendirici soru
iv) 5 adet kapalı uçlu yanlış yönlendirici soru

(Yanlış) telkin edici sorular
[toplam 10 adet]

- e. Her iki grupta da II. telkin edici görüşmeden yaklaşık bir hafta sonra ayrı bir oturumda verilmiştir. Yanlış telkin edici soruların bellekte oluşturduğu bozulma derecesini ölçmeyi amaçlamaktadır. Toplam 10 adet sorudan oluşmaktadır. 3. görüşme olarak da adlandırılmaktadır.
f. Peabody Resim Kelime Testi ve Renkli Progressive Matrisler katılımcılara bellek testinden sonraki ayrı bir oturumda verilmiştir.

* I. ve II. telkin edici görüşmeler ile 3. görüşme olarak da adlandırılan bellek testinin tümünden bellek görüşmeleri ya da bellek ölçümleri olarak da söz edilmektedir.

Değişkenlere ilişkin diğer açıklamalar:

Serbest hatırlama (SH) doğru puan: Katılımcıların SH sorularına verdikleri yanıtlarda yer alan doğru ayrıntı sayısıdır. Her katılımcının ilkinin I. telkin edici, ikincisini de II. telkin edici görüşmeden aldığı toplam iki adet SH doğru puanı bulunmaktadır.

Serbest hatırlama (SH) yanlış puan: Katılımcıların SH sorularına verdikleri yanıtlarda yer alan yanlış ayrıntı sayısı. Her katılımcının ilkinin I. telkin edici, ikincisini de II. telkin edici görüşmeden aldığı toplam iki adet SH yanlış puanı bulunmaktadır.

Serbest hatırlama (SH) ağırlıklı puan: $[SH \text{ doğru puan} / (SH \text{ doğru puan} + SH \text{ yanlış puan})]$. Her katılımcının ilkinin I. telkin edici, ikincisini de II. telkin edici görüşmeden aldığı toplam iki adet ağırlıklı SH puanı bulunmaktadır.

İpuçlu hatırlama (İH) doğru puan: Katılımcıların İH sorularına verdikleri doğru yanıt sayısıdır. Her katılımcının ilkinin I. telkin edici, ikincisini de II. telkin edici görüşmeden aldığı toplam iki adet İH doğru puanı bulunmaktadır.

İpuçlu hatırlama (İH) yanlış puan: Katılımcıların İH sorularına verdikleri yanlış yanıt sayısıdır. Her katılımcının ilkinin I. telkin edici, ikincisini de II. telkin edici görüşmeden aldığı toplam iki adet İH yanlış puanı bulunmaktadır.

İpuçlu hatırlama (İH) ağırlıklı puan: $[\text{İH doğru puan} / (\text{İH doğru puan} + \text{İH yanlış puan})]$. Her katılımcının ilkinin I. telkin edici, ikincisini de II. telkin edici görüşmeden aldığı toplam iki adet ağırlıklı İH puanı bulunmaktadır.

Telkine direnç (TD) puanı: Katılımcıların telkin edici sorulara verdikleri, telkini reddeden, doğru yanıt sayısıdır. Her katılımcının ilkinin I. telkin edici, ikincisini de II. telkin edici görüşmeden aldığı toplam iki adet TD puanı bulunmaktadır.

Telkine direnç (TD) ağırlıklı puanı: $[\text{TD puanı} / (\text{TD puanı} + \text{TY puanı})]$. Her katılımcının ilkinin I. telkin edici, ikincisini de II. telkin edici görüşmeden aldığı toplam iki adet ağırlıklı TD puanı bulunmaktadır.

Telkine yatkınlık (TY) puanı: Katılımcıların telkin edici sorulara verdikleri, telkini kabul eden, yanlış yanıt sayısıdır. Her katılımcının ilkinin I. telkin edici, ikincisini de II. telkin edici görüşmeden aldığı toplam iki adet TY puanı bulunmaktadır.

Telkine yatkınlık (TY) ağırlıklı puanı: $[\text{TY puanı} / (\text{TD puanı} + \text{TY puanı})]$. Her katılımcının ilkinin I. telkin edici, ikincisini de II. telkin edici görüşmeden aldığı toplam iki adet ağırlıklı TY puanı bulunmaktadır.

Bellek Testi (BT) doğru puan: Katılımcıların 3. görüşmedeki bellek testi sorularına verdikleri, önceki görüşmelerdeki telkinleri içermeyen, doğru yanıt sayısıdır.

Bellek Testi (BT) yanlış puan: Katılımcıların 3. görüşmedeki bellek testi sorularına verdikleri, önceki görüşmelerdeki telkinleri içeren, yanlış yanıt sayısıdır.

Bellek Testi (BT) ağırlıklı puan: $[\text{BT doğru puan} / (\text{BT doğru puan} + \text{BT yanlış puan})]$.

Bellek değişkenleri: Serbest hatırlama, ipuçlu hatırlama, telkine yatkınlık ve bellek testi performansları.

Bireysel farklılık değişkenleri: Demografik değişkenler (yaş, cinsiyet, anne ve babanın eğitim durumu), bilişsel değişkenler (PRKT ile ölçülen alıcı dil becerisi, RPM ile ölçülen akıcı zeka), psiko-sosyal değişkenler (çocuğun mizaç özellikleri ve ebeveynin çocuk yetiştirme tarzı).

BÖLÜM III

BULGULAR

Bu bölümde, çalışmanın amacı doğrultusunda hazırlanan araştırma sorularına cevap verecek biçimde uygun bir sırada sunulan araştırma verilerinin istatistiksel analizleri ve bulgular yer almaktadır. İlk olarak katılımcıların demografik özellikleri tanıtılmaktadır. Ardından, araştırmada yer verilen değişkenler için betimsel istatistikler sunulmaktadır. Bu bölümleri, yaştan ortak değişken (*covariate*) olarak alındığı tekrarlanan ölçümler için kovaryans analizi sonuçları izlemektedir. Bu analizlerde 1. ve 2. gruptaki katılımcıların I. ve II. bellek görüşmelerindeki serbest hatırlama, ipuçlu hatırlama ve telkine yatkınlık performansları ile bellek testindeki doğru ve yanlış yanıtları karşılaştırılmaktadır. Son olarak değişkenler arasındaki korelasyon katsayıları sunulmaktadır. Araştırmanın temel analizlerinin her bölüm sonunda bir özeti yer almaktadır.

III.1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Bu bölümde katılımcıların yaşı, cinsiyeti, anne ve babalarının eğitim durumları hakkındaki bilgiler aktarılacaktır. Verilerin sunumunda kısa aralıklarla görüşme yapılan katılımcı grubundan Grup 1, uzun aralıklarla görüşme yapılan katılımcı grubundan Grup 2 olarak söz edilecek ve bu iki grupta yer alan katılımcıların belirtilen demografik özellikleri karşılaştırmalı olarak sunulacaktır.

Araştırmaya katılan çocukların ($N = 100$) yaşları 48–80 ay arasında değişmekte olup yaş ortalaması 63.6 aydır ($SS = 8.71$). Grup 1’de yer alan katılımcıların ($n = 51$) yaş ortalaması 64,2 ay ($SS = 7.98$), Grup 2’deki katılımcıların ($n = 49$) yaş ortalaması ise 62.98 ay ($SS = 9.45$) olup iki grubun yaş ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır, $t(98) = .69, p = .48$.

Katılımcıların yaş gruplarına göre dağılımı Tablo 9’da sunulmuştur. Çalışmaya katılan 100 çocuktan % 36’sı 48-59 aylık, % 45’i 60-71 aylık ve % 19’u 72-80 aylıktır. Grup 1’de yer alan 51 katılımcıdan % 35.3’ü 48-59 aylık, % 35.7’si 60-71 aylık ve % 19.6’sı 72-80 aylıktır. Grup 2’de ($n=49$) bulunan katılımcıların yaşlarına bakıldığında % 36.7’sinin 48-59 aylık, % 44.9’unun 60-71 aylık, % 18.4’ünün ise 72-80 aylık oldukları görülmektedir.

Tablo 9

Katılımcıların Yaş Gruplarına göre Dağılımı

	Grup 1 ($n=51$)		Grup 2 ($n=49$)		TOPLAM ($N=100$)	
	N	%	n	%	N	%
48-59 ay	18	35.3	18	36.7	36	36
60-71 ay	23	35.7	22	44.9	45	45
72-80 ay	10	19.6	9	18.4	19	19
TOPLAM ($N=100$)	51	100	49	100	100	100

Katılımcıların cinsiyet dağılımı Tablo 10’da yer almaktadır. Katılımcıların ($N = 100$) % 49’u kız, % 51’i erkektir. Grup 1’de ($n = 51$) 27 kız, 24 erkek; Grup 2’de ($n = 49$) ise 22 kız, 27 erkek katılımcı bulunmaktadır. Grup 1 ve Grup 2’de yer alan katılımcıların cinsiyet dağılımları karşılaştırıldığında aradaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir, $\chi^2 (1, N = 100) = .64, p = .42$.

Tablo 10

Katılımcıların Cinsiyet Dağılımı

	Grup 1 (n=51)		Grup 2 (n=49)		TOPLAM (N=100)	
	N	%	N	%	N	%
Kız	27	52.9	22	44.9	49	49
Erkek	24	47.1	27	55.1	51	51
TOPLAM (N=100)	51	100	49	100	100	100

Tablo 11’de katılımcıların anne ve babalarının eğitim durumları gösterilmiştir. 2 katılımcının anne ve babalarının eğitim bilgilerine ulaşamadığından yüzdelikler 98 kişi için sunulmaktadır. Buna göre, katılımcıların annelerinin % 4’ü ilkokul, % 32’si orta öğretim (ortaokul ve lise) ve % 62’si yüksek öğretim (yüksek okul, üniversite ve üzeri) mezunudur. Grup 1’deki katılımcıların ($n = 51$) annelerinin eğitim durumları incelendiğinde % 2’sinin ilkokul, % 33.4’ünün ortaöğretim ve % 64.8’inin yükseköğretim mezunu olduğu görülmektedir. Grup 2’deki katılımcıların ($n = 47$) annelerinin % 6.1’i ilkokul, % 30.6’sı orta öğretim ve % 59.1’i yüksek öğretim mezunudur.

Katılımcıların ($N = 98$) babalarının % 1’inin ilkokul, % 44’ünün orta öğretim (ortaokul ve lise) ve % 63’ünün yüksek öğretim (yüksek okul, üniversite ve üzeri) mezunu olduğu görülmektedir. Grup 1’deki katılımcıların ($n = 51$) babaları arasında ilkokul mezunu bulunmamaktadır. Bu gruptaki katılımcıların babalarının % 29.4’ü orta öğretim, % 70.6’sı yüksek öğretim mezunudur. Grup 2’deki katılımcıların ($n = 47$) babalarının eğitim durumları % 2 ilkokul, % 38.7 orta öğretim, % 55.1 yüksek öğretim mezunudur.

Tablo 11

Katılımcıların Anne ve Babalarının Eğitim Durumları

	Anne Eğitim Durumu						Baba Eğitim Durumu					
	Grup 1		Grup 2		TOPLAM		Grup 1		Grup 2		TOPLAM	
	(n=51)		(n=47)		(N=98)		(n=51)		(n=47)		(N=98)	
	N	%	n	%	N	%	n	%	n	%	n	%
İlkokul	1	2	3	6.1	4	4	0	0	1	2	1	1
Orta öğretim	17	33.4	15	30.6	32	32	15	29.4	19	38.7	44	44
Yüksek öğretim	33	64.8	29	59.1	62	62	36	70.6	27	55.1	63	63
TOPLAM	51	100	47	95.9	98	98	51	100	47	95.9	98	98

III.2. Betimsel İstatistikler

Bu bölümde, araştırmada yer alan tüm değişkenler için betimsel istatistikler sunulmaktadır. İncelemede kolaylık sağlaması amacıyla bellek değişkenleri ve bireysel farklılık değişkenleri için ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerler iki ayrı tablo halinde yer almaktadır. Tablo 12’de katılımcıların 1. ve 2. görüşmede aldıkları serbest hatırlama, ipuçlu hatırlama, telkine yatkınlık ve 3. görüşmede aldıkları bellek testi doğru, yanlış ve ağırlıklı puanları sunulmaktadır. Katılımcıların PRKT ve RPM testinden aldıkları ham puanlar ile mizaç ve çocuk yetiştirme alt ölçek puanları da Tablo 13’te yer almaktadır. Bazı değişkenler için eksik veriler bulunduğundan örneklem sayılarında farklılıklar görülmektedir. Her bir değişken için hesaplanan örneklem sayısı iki tabloda da belirtilmiştir.

Katılımcıların 1. ve 2. görüşmelerdeki serbest hatırlama ve ipuçlu hatırlama sorularına verdikleri yanıtlardan elde edilen doğru ve yanlış puanlar, yine bu görüşmelerdeki telkin edici sorulara verdikleri yanıtlardan aldıkları telkine direnç puanları ve yanlış puanlar ile 3. görüşmedeki bellek testinden aldıkları doğru ve yanlış puanlar kullanılarak katılımcıların ağırlıklı puanları hesaplanmıştır. Ağırlıklı puanlar serbest hatırlama, ipuçlu hatırlama ve bellek testinde verilen doğru yanıtların, doğru ve yanlış yanıtların toplamına bölünmesiyle elde edilmiştir. Ağırlıklı telkine yatkınlık puanları ise yanlış yanıtların (telkine yatkınlık puanları), doğru (telkine direnç) ve yanlış yanıtların toplamına bölünmesiyle hesaplanmıştır. Bunun nedeni serbest hatırlama, ipuçlu hatırlama ve bellek testi performanslarında doğru yanıtların, telkine yatkınlık söz konusu olduğunda ise yanlış yanıtların bu değişkenler bazındaki bellek performanslarını daha doğru yansıtır olmasıdır. Bu işlemler sonucunda her katılımcının birini ilk telkin edici görüşmede, ikincisini de ikinci telkin edici görüşmede aldığı iki serbest hatırlama, iki ipuçlu hatırlama ve iki telkine yatkınlık ağırlıklı puanı ile üçüncü görüşmede aldığı ağırlıklı bellek testi puanı bulunmaktadır.

Analizlerin bundan sonraki kısımlarında yer verilecek olan kısa ve uzun aralıklarla görüşme yapılan gruplar arası karşılaştırmalara etkisi olabileceği düşünülerek iki grubun alıcı dil becerisi ve akıcı zeka düzeylerinin eşit olup olmadığını araştırmak amacıyla Grup 1 ve Grup 2’de yer alan katılımcıların PRKT ve RPM puanları karşılaştırılmış ve aradaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür, PRKT için $t(94) = .112$, $p = .91$; RPM için $t(94) = .177$, $p = .24$.

Tablo 12

Bellek Değişkenleri için Betimsel İstatistikler

	Grup 1				Grup 2				Tüm Grup			
	N	$\bar{X}$	SS	Ranj	N	$\bar{X}$	SS	Ranj	N	$\bar{X}$	SS	Ranj
Serbest Hatırlama												
1. gör. doğru puan	50	25.2	23.93	0-145	49	22.67	22.07	0-129	99	23.95	22.95	0-145
1. gör. yanlış puan	50	3.22	4.05	0-19	49	2.8	3.19	0-13	99	3.01	3.63	0-19
1. gör. ağırlıklı puan	48	.87	.17	.20-1.00	45	.87	.14	.40-1.00	93	.87	.16	.20-1.00
2. gör. doğru puan	50	31.1	29.28	0-179	49	26.16	17.86	0-63	99	28.66	24.31	0-179
2. gör. yanlış puan	50	4.48	5.74	0-23	49	3.55	4.29	0-24	99	4.02	5.06	0-24
2. gör. ağırlıklı puan	49	.87	.14	.39-1.00	46	.88	.13	.27-1.00	95	.87	.13	.27-1.00
İpuçlu Hatırlama												
1. gör. doğru puan	51	2.8	1.23	0-5	49	2.2	1.27	0-5	100	2.51	1.28	0-5
1. gör. yanlış puan	51	1.57	1.35	0-5	49	1.88	1.32	0-5	100	1.72	1.33	0-5
1. gör. ağırlıklı puan	51	.66	.28	.00-1.00	49	.53	.31	.00-1.00	100	.60	.30	.00-1.00
2. gör. doğru puan	51	3.08	1.23	0-5	49	2.49	1.36	0-5	100	2.79	1.32	0-5
2. gör. yanlış puan	51	1.43	1.24	0-4	49	1.57	1.43	0-5	100	1.5	1.33	0-5
2. gör. ağırlıklı puan	51	.69	.26	.00-1.00	49	.63	.33	.00-1.00	100	.66	.30	.00-1.00
Telkine Yatkınlık												
1. gör. telkine direnç puanı	51	5.84	2.34	0-10	49	4.67	2.04	0-8	100	5.27	2.26	0-10
1. gör. yanlış puan	51	3.27	2.08	0-9	49	4.0	1.77	0-7	100	3.63	1.96	0-9
1. gör. ağırlıklı puan	51	.36	.23	.00-1.00	49	.47	.22	.00-1.00	100	.42	.23	.00-1.00
2. gör. telkine direnç puanı	51	5.82	2.16	0-10	49	4.41	2.01	0-9	100	5.13	2.2	0-10
2. gör. yanlış puan	51	3.39	2.13	0-10	49	4.67	2.0	1-9	100	4.02	2.15	0-10
2. gör. ağırlıklı puan	51	.37	.22	.00-1.00	49	.52	.21	.10-1.00	100	.44	.23	.00-1.00
Bellek Testi												
Doğru puan	51	6.39	2.21	1-10	48	5.69	2.21	1-10	99	6.05	2.23	1-10
Yanlış puan	51	1.43	1.4	0-7	48	2.04	1.41	0-5	99	1.73	1.43	0-7
Ağırlıklı puan	51	.81	.20	.13-1.00	48	.72	.21	.25-1.00	99	.76	.21	.13-1.00

Tablo 13

Bireysel Farklılık Değişkenleri için Betimsel İstatistikler

	Grup 1				Grup 2				Tüm Grup			
	N	$\bar{X}$	SS	Ranj	N	$\bar{X}$	SS	Ranj	N	$\bar{X}$	SS	Ranj
PRKT	50	59.86	13.13	28-87	46	58.5	13.85	29-87	96	59.21	13.43	28-87
RPM	50	16.06	4.27	6-26	46	15.33	4.84	7-27	96	15.71	4.55	6-27
Mizaç												
Tepkisellik	23	2.85	.86	1.25-4.50	26	3.40	1.13	1.38-5.88	49	3.14	1.04	1.25-5.88
Sıcakkanlılık	23	2.72	.78	1.00-3.83	26	3.01	1.08	1.00-5.67	49	2.87	.95	1.00-5.67
Sebatkarlık	23	3.99	1.11	2.33-5.67	26	3.85	.85	1.83-5.50	49	3.91	.97	1.83-5.67
Ritmiklik	23	2.98	1.18	1.20-5.40	26	3.04	.89	1.60-5.20	49	3.01	1.02	1.20-5.40
Çocuk Yetiştirme												
Açıklayıcı akıl yürütme	23	4.60	.51	3.50-5.00	26	4.50	.42	3.75-5.00	49	4.55	.46	3.50-5.00
Cezalandırma	23	1.30	.39	1.00-2.25	26	1.44	.45	1.00-2.25	49	1.37	.42	1.00-2.25
İtaat bekleme	23	2.43	.96	1.00-4.60	26	2.48	.69	1.20-4.20	49	2.46	.82	1.00-4.60
Sıcaklık	23	4.60	.39	3.80-5.00	26	4.45	.49	2.80-5.00	49	4.52	.45	2.80-5.00

III.3. Grup 1 ve Grup 2'nin Doğru Serbest Hatırlama Puanlarının Tekrarlanan Ölçümler için Kovaryans Analizi (Repeated Measures ANCOVA) ile Karşılaştırılması

Bu bölümde, kısa (Grup 1) ve uzun aralıklarla (Grup 2) telkin edici görüşmeler yapılan grupların serbest hatırlama sorusuna verdikleri doğru yanıtlar arasındaki farklılaşma, 2 (kısa ve uzun aralıklı gruplar) X 2 (1. ve 2. görüşme serbest hatırlama doğru ayrıntı sayısı) tekrarlanan ölçümler için kovaryans analizi kullanılarak incelenmiştir. Yapılan bu analizde grup denekler arası değişken, her iki görüşmedeki doğru serbest hatırlama performansı denek içi tekrarlanan değişken ve yaş ortak değişken (*covariate*) olarak analize katılmıştır.

Tablo 14'te Grup 1 ve Grup 2'deki katılımcıların birinci ve ikinci telkin edici görüşmelerdeki serbest hatırlama sorularına verdikleri yanıtlardan aldıkları doğru puanların dağılımı ve Tablo 15'te grupların serbest hatırlamada verdikleri doğru ayrıntı sayısına göre tekrarlanan ölçümler için kovaryans analizi sonuçları sunulmaktadır.

Tablo 14

Grup 1 ve Grup 2'deki Katılımcıların Serbest Hatırlamada (SH) Verdikleri Doğru Ayrıntı Sayısının Dağılımı (N = 99)

	Grup 1 (n = 50)		Grup 2 (n = 49)	
	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS
1. görüşme SH doğru puan	25.2	23.93	22.67	22.07
2. görüşme SH doğru puan	31.1	29.28	26.16	17.86

Tablo 15

Grup 1 ve Grup 2'deki Katılımcıların Serbest Hatırlamada (SH) Verdikleri Doğru Ayrıntı Ortalamalarına göre Tekrarlanan Ölçümler için Kovaryans Analizi Sonuçları (N = 99)

	<i>df</i>	<i>F</i>	<i>Wilk's Λ</i>	<i>p</i>
Görüşme	1	.01	1.0	.92
Görüşme X Yaş	1	.08	.99	.78
Görüşme X Grup	1	.47	.99	.49

Tablo 15 incelendiğinde görüşmelerin, katılımcıların serbest hatırlama doğru puanları üzerindeki temel etkisi bakımından anlamlı olmadığı görülmektedir, $\Lambda = 1.0$, $F(1,96) = .01$, $p = .92$. Katılımcıların yer aldıkları gruba bakılmaksızın ele alındığında, görüşmelerdeki doğru serbest hatırlama puanları farklılaşma göstermemiştir. Doğru serbest hatırlama performansları için görüşme ve grup arasındaki etkileşim etkisi de istatistiksel olarak anlamlı düzeye ulaşmamıştır, $\Lambda = .99$, $F(1,96) = .47$, $p = .49$. Başka bir deyişle, yaşın ortak etkisi kontrol edildikten sonra doğru serbest hatırlama puanları, katılımcıların yer aldıkları gruba bağlı olarak değişiklik göstermemiştir.

III.4. Grup 1 ve Grup 2'nin Yanlış Serbest Hatırlama Puanlarının Tekrarlanan Ölçümler için Kovaryans Analizi (Repeated Measures ANCOVA) ile Karşılaştırılması

Bu bölümde, kısa (Grup 1) ve uzun aralıklarla (Grup 2) telkin edici görüşmeler yapılan grupların serbest hatırlama sorusuna verdikleri yanlış yanıtlar arasındaki farklılaşma, 2 (kısa ve uzun aralıklı gruplar) X 2 (1. ve 2. görüşme serbest hatırlama yanlış ayrıntı sayısı) tekrarlanan ölçümler için kovaryans analizi kullanılarak incelenmiştir. Yapılan bu analizde grup denekler arası değişken, her iki görüşmedeki yanlış serbest hatırlama puanları denek içi tekrarlanan değişken ve yaş ortak değişken (*covariate*) olarak analize katılmıştır.

Tablo 16’da Grup 1 ve Grup 2’deki katılımcıların birinci ve ikinci telkin edici görüşmelerdeki serbest hatırlama sorularına verdikleri yanlış yanıtlardan aldıkları yanlış puanların dağılımı ve Tablo 17’de grupların serbest hatırlamada verdikleri yanlış ayrıntı sayısına göre tekrarlanan ölçümler için kovaryans analizi sonuçları sunulmaktadır.

Tablo 16

Grup 1 ve Grup 2’deki Katılımcıların Serbest Hatırlamada (SH) Verdikleri Yanlış Ayrıntı Sayısının Dağılımı (N = 99)

	Grup 1 (n = 50)		Grup 2 (n = 49)	
	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS
1. görüşme SH yanlış puan	3.22	4.05	2.8	3.19
2. görüşme SH yanlış puan	4.48	5.74	3.55	4.29

Tablo 17

Grup 1 ve Grup 2’deki Katılımcıların Serbest Hatırlamada (SH) Verdikleri Yanlış Ayrıntı Ortalamalarına göre Tekrarlanan Ölçümler için Kovaryans Analizi Sonuçları (N = 99)

	<i>df</i>	<i>F</i>	<i>Wilk’s A</i>	<i>p</i>
Görüşme	1	.07	.99	.78
Görüşme X Yaş	1	.38	.99	.54
Görüşme X Grup	1	.34	.99	.56

Tablo 17 incelendiğinde görüşmelerin, katılımcıların serbest hatırlama yanlış puanları üzerindeki temel etkisi bakımından anlamlı olmadığı görülmektedir, $\Lambda = .99$, $F(1,96) = .07$, $p = .78$. Katılımcıların yer aldıkları gruptan bağımsız olarak ele alındığında, görüşmelerdeki yanlış serbest hatırlama puanları farklılaşma göstermemiştir. Yanlış serbest hatırlama performansları için görüşme ve grup arasındaki etkileşim etkisi de istatistiksel olarak anlamlı düzeye ulaşmamıştır, $\Lambda = .99$, $F(1,96) = .34$, $p = .56$. Başka bir deyişle, yaşı ortak etkisi kontrol edildikten sonra yanlış serbest hatırlama puanları, katılımcıların yer aldıkları gruba bağlı olarak farklılaşmamıştır.

III.5. Grup 1 ve Grup 2'nin Doğru İpuçlu Hatırlama Puanlarının Tekrarlanan Ölçümler için Kovaryans Analizi (Repeated Measures ANCOVA) ile Karşılaştırılması

Grup 1 ve Grup 2'de yer alan katılımcıların her iki görüşmedeki ipuçlu hatırlama sorularına verdikleri doğru yanıtlar arasındaki farklılaşmanın, 2 (kısa ve uzun aralıklı gruplar) X 2 (1. ve 2. görüşme ipuçlu hatırlama doğru ayrıntı sayısı) tekrarlanan ölçümler için kovaryans analizi kullanılarak incelendiği bu bölümde grup denekler arası değişken, iki görüşmedeki doğru ipuçlu hatırlama performansı denek içi tekrarlanan değişken ve yaş ortak değişken (*covariate*) olarak analize katılmıştır.

Grup 1 ve Grup 2'deki katılımcıların birinci ve ikinci telkin edici görüşmelerdeki ipuçlu hatırlama sorularına verdikleri yanıtlardan aldıkları doğru puanların dağılımı Tablo 18'de, grupların ipuçlu hatırlamada verdikleri doğru ayrıntı sayısına göre tekrarlanan ölçümler için kovaryans analizi sonuçları da Tablo 19'da yer almaktadır.

Tablo 18

Grup 1 ve Grup 2'deki Katılımcıların İpuçlu Hatırlamada (İH) Verdikleri Doğru Ayrıntı Sayısının Dağılımı (N = 100)

	Grup 1 (n = 51)		Grup 2 (n = 49)	
	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS
1. görüşme İH doğru puan	2.8	1.23	2.2	1.27
2. görüşme İH doğru puan	3.08	1.23	2.49	1.36

Tablo 19

Grup 1 ve Grup 2'deki Katılımcıların İpuçlu Hatırlamada (İH) Verdikleri Doğru Ayrıntı Ortalamalarına göre Tekrarlanan Ölçümler için Kovaryans Analizi Sonuçları (N = 100)

	<i>df</i>	<i>F</i>	<i>Wilk's A</i>	<i>p</i>
Görüşme	1	1.96	.98	.16
Görüşme X Yaş	1	3.52	.96	.06
Görüşme X Grup	1	.04	1.0	.84

Tablo 19 incelendiğinde görüşmelerin, katılımcıların ipuçlu hatırlama doğru puanları üzerindeki temel etkisi bakımından anlamlı olmadığı görülmektedir, $\Lambda = .98$, $F(1,97) = 1.96$, $p = .16$. Katılımcıların yer aldıkları gruba bakılmaksızın ele alındığında, görüşmelerdeki doğru ipuçlu hatırlama puanları farklılaşma göstermemiştir. Doğru ipuçlu hatırlama performansları için görüşme ve grup arasındaki etkileşim etkisi de istatistiksel olarak anlamlı düzeye ulaşmamıştır, $\Lambda = 1.0$, $F(1,97) = .04$, $p = .84$. Diğer bir deyişle, yaşı ortak etkisi kontrol edildikten sonra doğru ipuçlu hatırlama puanları, katılımcıların yer aldıkları gruba bağlı olarak değişiklik göstermemiştir.

III.6. Grup 1 ve Grup 2'nin Yanlış İpuçlu Hatırlama Puanlarının Tekrarlanan Ölçümler için Kovaryans Analizi (Repeated Measures ANCOVA) ile Karşılaştırılması

Bu bölümde, Grup 1 ve Grup 2'deki katılımcıların ipuçlu hatırlama sorusuna verdikleri yanlış yanıtlar arasındaki farklılaşma, 2 (kısa ve uzun aralıklı gruplar) X 2 (1. ve 2. görüşme ipuçlu hatırlama yanlış ayrıntı sayısı) tekrarlanan ölçümler için kovaryans analizi kullanılarak incelenmiştir. Yapılan bu analizde grup denekler arası değişken, iki görüşmedeki yanlış ipuçlu hatırlama puanları denek içi tekrarlanan değişken ve yaş ortak değişken (*covariate*) olarak analize katılmıştır.

Tablo 20'de Grup 1 ve Grup 2'deki katılımcıların birinci ve ikinci telkin edici görüşmelerdeki ipuçlu hatırlama sorularına verdikleri yanıtlardan aldıkları yanlış

puanların dağılımı ve Tablo 21’de grupların ipuçlu hatırlamada verdikleri yanlış ayrıntı sayısına göre tekrarlanan ölçümler için kovaryans analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 20

Grup 1 ve Grup 2’deki Katılımcıların İpuçlu Hatırlamada (İH) Verdikleri Yanlış Ayrıntı Sayısının Dağılımı (N = 100)

	Grup 1 (n = 51)		Grup 2 (n = 49)	
	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS
1. görüşme İH yanlış puan	1.57	1.35	1.88	1.32
2. görüşme İH yanlış puan	1.43	1.24	1.57	1.43

Tablo 21

Grup 1 ve Grup 2’deki Katılımcıların İpuçlu Hatırlamada (İH) Verdikleri Yanlış Ayrıntı Ortalamalarına göre Tekrarlanan Ölçümler için Kovaryans Analizi Sonuçları (N = 100)

	<i>df</i>	<i>F</i>	<i>Wilk’s A</i>	<i>p</i>
Görüşme	1	1.97	.98	.16
Görüşme X Yaş	1	2.84	.97	.09
Görüşme X Grup	1	.76	.99	.38

Tablo 21 incelendiğinde görüşmelerin, katılımcıların ipuçlu hatırlama yanlış puanları üzerindeki temel etkisi bakımından anlamlı olmadığı görülmektedir, $\Lambda = .98$, $F(1,97) = 1.97$, $p = .16$. Katılımcıların yer aldıkları gruptan bağımsız olarak ele alındığında, görüşmelerdeki yanlış ipuçlu hatırlama puanları farklılaşma göstermemiştir. Yanlış ipuçlu hatırlama performansları için görüşme ve grup arasındaki etkileşim etkisi de istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değildir, $\Lambda = .99$, $F(1,97) = .76$, $p = .38$. Diğer bir deyişle, yaşı ortak etkisi kontrol edildikten sonra yanlış ipuçlu hatırlama puanlarının, katılımcıların yer aldıkları gruba bağlı olarak farklılaşmadığı gözlenmiştir.

III.7. Grup 1 ve Grup 2'nin Telkine Direnç Puanlarının Tekrarlanan Ölçümler için Kovaryans Analizi (Repeated Measures ANCOVA) ile Karşılaştırılması

Bu bölümde Grup 1 ve Grup 2'deki katılımcıların telkine direnç puanı olarak sözü edilen, telkin edici sorulara verdikleri telkini reddeden ve doğru olarak kabul edilen yanıtlar arasındaki farklılaşma, 2 (kısa ve uzun aralıklı gruplar) X 2 (1. ve 2. görüşme telkine direnç puanı) tekrarlanan ölçümler için kovaryans analizi kullanılarak incelenmektedir. Yapılan bu analizde grup denekler arası değişken, iki görüşmedeki telkine direnç puanları denek içi tekrarlanan değişken ve yaş ortak değişken (*covariate*) olarak analize alınmıştır.

Tablo 22'de Grup 1 ve Grup 2'deki katılımcıların birinci ve ikinci telkin edici görüşmelerde aldıkları telkine direnç puanların dağılımı ve Tablo 23'te grupların bu puanlar bakımından tekrarlanan ölçümler için kovaryans analizi sonuçları sunulmaktadır.

Tablo 22

Grup 1 ve Grup 2'deki Katılımcıların Telkine Direnç (TD) Puanlarının Dağılımı (N = 100)

	Grup 1 (n = 51)		Grup 2 (n = 49)	
	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS
1. görüşme TD puanı	5.84	2.34	4.67	2.04
2. görüşme TD puanı	5.82	2.16	4.41	2.01

Tablo 23

Grup 1 ve Grup 2'deki Katılımcıların Telkine Direnç (TD) Puan Ortalamalarına göre Tekrarlanan Ölçümler için Kovaryans Analizi Sonuçları (N = 100)

	<i>df</i>	<i>F</i>	<i>Wilk's A</i>	<i>p</i>
Görüşme	1	2.06	.98	.15
Görüşme X Yaş	1	1.73	.98	.19
Görüşme X Grup	1	.59	.99	.44

Tablo 23 incelendiğinde görüşmelerin, katılımcıların telkine direnç puanları üzerindeki temel etkisi bakımından anlamlı olmadığı görülmektedir, $\Lambda = .98$, $F(1,97) = 2.06$, $p = .15$. Katılımcıların yer aldıkları gruba bakılmaksızın ele alındığında, görüşmelerdeki telkine direnç puanları farklılaşma göstermemiştir. Telkine direnç puanları için görüşme ve grup arasındaki etkileşim etkisi de istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değildir, $\Lambda = .99$, $F(1,97) = .59$, $p = .44$. Diğer bir deyişle, yaşı ortak etkisi kontrol edildikten sonra telkine direnç puanlarının, katılımcıların yer aldıkları gruba bağlı olarak değişiklik göstermediği saptanmıştır.

III.8. Grup 1 ve Grup 2'nin Telkine Yatkinlık Puanlarının Tekrarlanan Ölçümler için Kovaryans Analizi (Repeated Measures ANCOVA) ile Karşılaştırılması

Bu bölümde Grup 1 ve Grup 2'deki katılımcıların telkine yatkinlık puanı olarak sözü edilen, telkin edici sorulara verdikleri yanlış yanıtlar arasındaki farklılaşma, 2 (kısa ve uzun aralıklı gruplar) X 2 (1. ve 2. görüşme telkine yatkinlık puanı) tekrarlanan ölçümler için kovaryans analizi kullanılarak incelenmektedir. Yapılan bu analizde grup denekler arası değişken, her iki görüşmedeki telkine yatkinlık puanları denek içi tekrarlanan değişken ve yaş ortak değişken (*covariate*) olarak analize alınmıştır.

Tablo 24'te Grup 1 ve Grup 2'deki katılımcıların birinci ve ikinci telkin edici görüşmelerde aldıkları telkine yatkinlık puanların dağılımı ve Tablo 25'te grupların bu puanlar bakımından tekrarlanan ölçümler için kovaryans analizi sonuçları

sunulmaktadır. Grup 1 ve Grup 2'deki katılımcıların telkine yatkınlık puan ortalamaları da Grafik 1'de yer almaktadır.

Tablo 24

Grup 1 ve Grup 2'deki Katılımcıların Telkine Yatkınlık (TY) Puanlarının Dağılımı (N = 100)

	Grup 1 (n = 51)		Grup 2 (n = 49)	
	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS
1. görüşme TY puanı	3.27	2.08	4.0	1.77
2. görüşme TY puanı	3.39	2.13	4.67	2.0

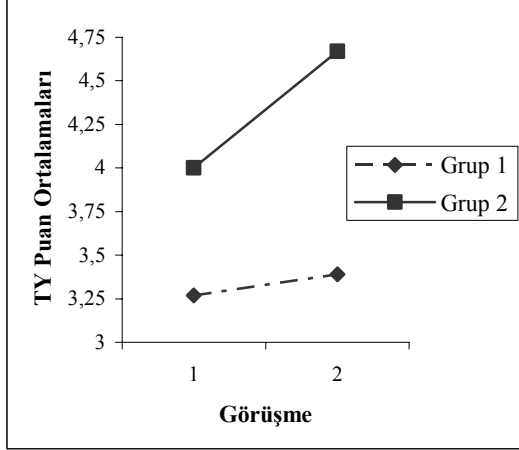
Tablo 25

Grup 1 ve Grup 2'deki Katılımcıların Telkine Yatkınlık (TY) Puan Ortalamalarına göre Tekrarlanan Ölçümler için Kovaryans Analizi Sonuçları (N = 100)

	<i>df</i>	<i>F</i>	<i>Wilk's A</i>	<i>p</i>
Görüşme	1	3.12	.97	.08
Görüşme X Yaş	1	1.88	.98	.17
Görüşme X Grup	1	4.12	.96	.04

Tablo 25 incelendiğinde görüşmelerin, katılımcıların telkine yatkınlık puanları üzerindeki temel etkisi bakımından istatistiksel olarak anlamlı düzeye oldukça yakın olduğu görülmektedir, $\Lambda = .97$, $F(1,97) = 3.12$, $p = .08$. Her iki görüşmedeki telkine yatkınlık puanları, katılımcıların yer aldıkları gruba bakılmaksızın ele alındığında anlamlı düzeye yakın bir farklılaşma göstermiştir. İkinci görüşmedeki telkine yatkınlık puanları birinci görüşmedeki telkine yatkınlık puanlarından daha yüksek olmuştur. Telkine yatkınlık puanları için görüşme ve grup arasındaki etkileşim etkisi ise istatistiksel olarak anlamlı düzeydedir, $\Lambda = .96$, $F(1,97) = 4.12$, $p < .05$. Diğer bir deyişle, yaştan ortak etkisi kontrol edildikten sonra telkine yatkınlık puanlarının, katılımcıların yer aldıkları gruba bağlı olarak farklılaştığı gözlenmiştir. Grup 1 ve Grup 2'deki katılımcıların birinci görüşmedeki telkine yatkınlık puanları farklılaşmazken

Grup 2'nin ikinci görüşmedeki telkine yatkınlık puanlarının Grup 1'in telkine yatkınlık puanlarından daha fazla olduğu saptanmıştır, $t(98) = -3.09, p < .01$.



Grafik 1. Grup 1 ve Grup 2'deki katılımcıların telkine yatkınlık (TY) puan ortalamaları.

III.9. Grup 1 ve Grup 2'nin Bellek Testi Performanslarının Kovaryans Analizi (ANCOVA) ile Karşılaştırılması

Bu bölümde, Grup 1 ve Grup 2'deki katılımcıların bellek testindeki sorulara verdikleri doğru ve yanlış yanıtlar arasındaki farklılaşma, 2 (kısa ve uzun aralıklı gruplar) X 2 (bellek testi doğru ve yanlış yanıtlar) tekrarlanan ölçümler için kovaryans analizi kullanılarak incelenmiştir. Yapılan bu analizde grup denekler arası değişken, üçüncü görüşmedeki doğru ve yanlış puanlar denek içi tekrarlanan değişken ve yaş ortak değişken (*covariate*) olarak analize katılmıştır.

Tablo 26'da Grup 1 ve Grup 2'deki katılımcıların bellek testinden aldıkları doğru ve yanlış puanların dağılımı ve Tablo 27'de grupların bellek testindeki performanslarına göre tekrarlanan ölçümler için kovaryans analizi sonuçları sunulmaktadır. Grup 1 ve Grup 2'deki katılımcıların bellek testindeki doğru ve yanlış puan ortalamaları da Grafik 2'de yer almaktadır.

Tablo 26

Grup 1 ve Grup 2'deki Katılımcıların Bellek Testinde Verdikleri Doğru ve Yanlış Yanıtların Dağılımı (N = 99)

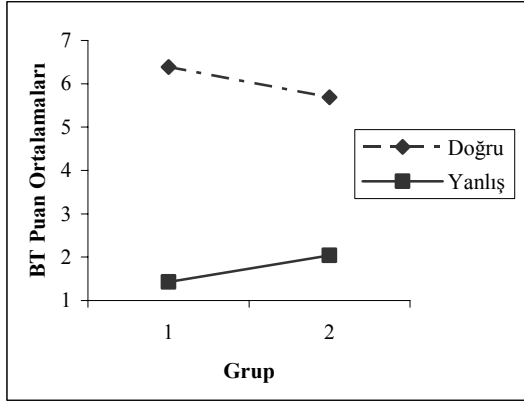
	Grup 1 (n = 51)		Grup 2 (n = 48)	
	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS
Bellek testi doğru puan	6.39	2.21	5.69	2.21
Bellek testi yanlış puan	1.43	1.4	2.04	1.41

Tablo 27

Grup 1 ve Grup 2'deki Katılımcıların Bellek Testi (BT) Performanslarına göre Kovaryans Analizi Sonuçları (N = 99)

	<i>df</i>	<i>F</i>	<i>Wilk's A</i>	<i>p</i>
Bellek Testi (BT) puanı	1	.84	.99	.36
BT puanı X Yaş	1	7.57	.93	.007
BT puanı X Grup	1	3.31	.97	.07

Tablo 27 incelendiğinde grubun, katılımcıların bellek testi doğru ve yanlış puanları üzerindeki temel etkisi bakımından anlamlı olmadığı görülmektedir, $\Lambda = .99$, $F(1,96) = .84$, $p = .36$. Katılımcıların yer aldıkları gruba bakılmaksızın ele alındığında, bellek testindeki doğru ve yanlış puanlar farklılaşma göstermemiştir. Doğru ve yanlış yanıtlar için bellek testi puanı ve grup arasındaki etkileşim etkisinin ise istatistiksel olarak anlamlı düzeye oldukça yakın olduğu görülmektedir, $\Lambda = .97$, $F(1,96) = 3.31$, $p = .07$. Başka bir deyişle, yaşın ortak etkisi kontrol edildikten sonra bellek testindeki doğru ve yanlış puanlar, katılımcıların yer aldıkları gruba bağlı olarak değişiklik göstermiştir. Grup 1 ve Grup 2'deki katılımcıların bellek testindeki doğru puanları farklılaşmazken Grup 2'nin bellek testindeki yanlış puanlarının Grup 1'in yanlış puanlarından daha fazla olduğu gözlenmiştir, $t(97) = -2.15$, $p < .05$.



Grafik 2. Grup 1 ve Grup 2'deki katılımcıların bellek testi doğru ve yanlış puan ortalamaları.

Tekrarlanan ölçümler için kovaryans analizlerinin tüm sonuçları incelendiğinde, yaşın etkisi kontrol edildikten sonra görüşmelerdeki telkine yatkınlık puanlarının gruplar arasında anlamlı düzeyde farklılaştığı gözlenmiştir. Her iki grupta da telkine yatkınlık puanları ilk görüşmeden ikinci görüşmeye artmıştır. Bu artış, uzun aralıklarla görüşme yapılan grupta, kısa aralıklarla görüşme yapılan gruptaki artıştan istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha fazla olmuştur. Ayrıca, uzun aralıklarla görüşme yapılan grubun bellek testindeki yanlış puanlarının da kısa aralıklarla görüşme yapılan grubun bu testteki yanlış puanlarından daha fazla olduğu gözlenmiştir.

III.10. Değişkenler arası Korelasyonlar

Bu bölümde katılımcıların yaşları, cinsiyetleri, anne ve babalarının eğitim durumları, mizaç ve çocuk yetiştirme alt ölçeklerinden aldıkları puanlar, PRKT ve RPM puanları ile 1. ve 2. görüşmelerdeki serbest hatırlama, ipuçlu hatırlama, telkine yatkınlık ağırlıklı puanları ve 3. görüşmedeki bellek testinden aldıkları ağırlıklı bellek testi puanları arasındaki korelasyon katsayıları yer almaktadır. Bu değişkenler arasındaki Pearson korelasyon katsayıları, incelemede kolaylık sağlaması bakımından iki ayrı tablo halinde sunulmaktadır. Tablo 28'de belirtilen değişkenler arasındaki korelasyonların sunulmasının ardından Tablo 29'da sadece bellek performanslarına ilişkin değişkenler (ağırlıklı serbest hatırlama, ipuçlu hatırlama, telkine yatkınlık ve bellek testi puanları)

arasındaki korelasyonlar ayrı bir tablo olarak yer almaktadır. Eksik veriler bulunması sebebiyle her bir korelasyon katsayının yanında o değişken için hesaplanan örneklem sayısı parantez içinde belirtilmiştir.

Tablo 28

Yaş, Cinsiyet, Anne ve Babanın Eğitim Durumu, Mizaç ve Çocuk Yetiştirme Alt Ölçekleri, PRKT, RPM Puanları ile Ağırlıklı Serbest Hatırlama, İpuçlu Hatırlama, Telkine Yatkinlik ve Bellek Testi Puanları arasındaki Korelasyon Katsayıları

	1	2	3	4	5	6	7
Yaş	.36** (93)	.23* (95)	.34** (100)	.41** (100)	-.22* (100)	-.32** (100)	.25* (99)
Cinsiyet	-.18 (93)	-.07 (95)	-.06 (100)	-.05 (100)	.02 (100)	-.02 (100)	-.06 (99)
Anne eğitim durumu	-.09 (91)	-.06 (93)	-.12 (98)	.03 (98)	-.10 (98)	-.06 (98)	.06 (97)
Baba eğitim durumu	-.22* (91)	-.15 (93)	.01 (98)	.13 (98)	-.12 (98)	-.06 (98)	.05 (97)
Mizaç							
Tepkisellik	-.27 (45)	-.20 (46)	-.42** (49)	-.24 (49)	.37** (49)	.36* (49)	-.38** (49)
Sıcakkanlılık	.11 (45)	-.05 (46)	-.39** (49)	-.26 (49)	.30* (49)	.21 (49)	-.11 (49)
Sebatkarlık	.50** (45)	.48** (46)	.46** (49)	.35* (49)	-.35* (49)	-.29* (49)	.28 (49)
Ritmiklik	-.06 (45)	-.32* (46)	-.16 (49)	-.11 (49)	.09 (49)	.14 (49)	-.22 (49)
Çocuk Yetiştirme							
Açıklayıcı akıl yürütme	.09 (45)	.45** (46)	.29* (49)	.34* (49)	-.40** (49)	-.28 (49)	.17 (49)
Cezalandırma	-.22 (45)	-.13 (46)	-.32* (49)	-.18 (49)	.13 (49)	.15 (49)	.07 (49)
İtaat bekleme	-.10 (45)	-.35* (46)	-.23 (49)	-.31 (49)	.27 (49)	.24 (49)	-.31 (49)
Sıcaklık	-.09 (45)	.23 (46)	.28 (49)	.09 (49)	-.43** (49)	-.21 (49)	.19 (49)
PRKT	.27** (91)	.31** (93)	.49** (96)	.54** (96)	-.42** (96)	-.51** (96)	.40** (95)
RPM	.18 (91)	.09 (93)	.35** (96)	.37** (96)	-.31** (96)	-.37** (96)	.31** (95)

Örnekleme sayıları (N) parantez içinde belirtilmiştir.

** p < .01 . * p < .05

1) Ağırlıklı serbest hatırlama puanı (1. gör.); 2) Ağırlıklı serbest hatırlama puanı (2. gör.); 3) Ağırlıklı ipuçlu hatırlama puanı (1. gör.); 4) Ağırlıklı ipuçlu hatırlama puanı (2. gör.); 5) Ağırlıklı telkine yatkinlik puanı (1. gör.); 6) Ağırlıklı telkine yatkinlik puanı (2. gör.); 7) Ağırlıklı bellek testi puanı (3. gör.)

Tablo 28'deki değişkenler arası korelasyon katsayıları incelendiğinde katılımcıların yaşları ile 1. ve 2. görüşmelerdeki serbest hatırlama ($r = .36, p < .01$; $r = .23, p < .05$) ve ipuçlu hatırlama performansları ($r = .34, p < .01$; $r = .41, p < .01$) ve 3. görüşmedeki bellek testi performansları ($r = .25, p < .05$) arasında pozitif ilişki olduğu görülmektedir. 1. ve 2. görüşmedeki telkine yatkınlık puanları ile yaş arasındaki ilişki ise negatiftir ($r = -.22, p < .05$; $r = -.32, p < .01$).

Cinsiyet, anne ve babanın eğitim durumları gibi demografik değişkenlerin serbest hatırlama, ipuçlu hatırlama, telkine yatkınlık ve bellek testi performanslarıyla anlamlı korelasyonları bulunmadığı görülmektedir. Bu değişkenlerden sadece babanın eğitim durumunun 1. görüşmede alınan ağırlıklı serbest hatırlama puanlarıyla anlamlı düzeyde negatif ilişkisi bulunmaktadır ($r = -.22, p < .05$).

Katılımcıların mizaç özelliklerinden tepkisellik boyutunun, 1. görüşmedeki ipuçlu hatırlama puanı ($r = -.42, p < .01$) ve bellek testi puanıyla negatif ($r = -.38, p < .01$), her iki görüşmedeki telkine yatkınlık puanıyla pozitif ilişkisi olduğu ($r = .37, p < .01$; $r = .36, p < .05$) gözlenmektedir. Sebatkarlık alt boyutunun hemen hemen tüm bellek ölçümleriyle anlamlı korelasyonları bulunmuştur. Bu mizaç özelliğinin 1. ve 2. görüşmedeki serbest hatırlama puanları ($r = .50, p < .01$; $r = .48, p < .01$) ve ipuçlu hatırlama puanları ($r = .46, p < .01$; $r = .35, p < .05$) ile pozitif; yine her iki görüşmedeki telkine yatkınlık puanları ile negatif ilişkisi ($r = -.35, p < .05$; $r = -.29, p < .05$) olduğu görülmüştür. Sıcakkanlılık alt boyutu 1. görüşmedeki ipuçlu hatırlama puanı ile negatif ($r = -.39, p < .01$), telkine yatkınlık puanı ile pozitif ($r = .30, p < .05$) ilişki içindedir. Ritmiklik alt boyutunun ise yalnızca 2. görüşmedeki serbest hatırlama puanı ile negatif anlamlı ilişkisi ($r = -.32, p < .05$) bulunmaktadır.

Katılımcıların ebeveynlerinin çocuk yetiştirme tarzı alt boyutlarından açıklayıcı akıl yürütme 2. görüşmedeki serbest hatırlama puanı ($r = .45, p < .01$), 1. ve 2. görüşmedeki ipuçlu hatırlama puanı ($r = .29, p < .05$; $r = .34, p < .05$) ile pozitif; 1. görüşmedeki telkine yatkınlık puanı ($r = -.40, p < .01$) ile negatif korelasyon göstermektedir. Cezalandırma alt boyutunun yalnızca 1. görüşmedeki ipuçlu hatırlama

puanı ile negatif korelasyonu ($r = .32, p < .05$) gözlenirken itaat bekleme boyutunun sadece 2. görüşmedeki serbest hatırlama performansı ile negatif ($r = -.35, p < .05$), sıcaklık alt boyutunun ise yalnızca 1. görüşmedeki telkine yatkınlık puanı ile negatif korelasyonu ($r = -.43, p < .01$) olduğu tespit edilmiştir.

PRKT puanları ile 1. ve 2. görüşmelerdeki serbest hatırlama ($r = .27, p < .01$; $r = .31, p < .01$) ve ipuçlu hatırlama puanları ($r = .49, p < .01$; $r = .54, p < .01$) ve 3. görüşmedeki bellek testi puanları ($r = .40, p < .01$) arasında pozitif; 1. ve 2. görüşmelerdeki telkine yatkınlık puanları arasında ise negatif ilişki gözlenmektedir ($r = -.42, p < .01$; $r = -.51, p < .01$).

Katılımcıların RPM puanları ile 1. ve 2. telkin edici görüşmelerdeki ipuçlu hatırlama puanları ($r = .35, p < .01$; $r = .37, p < .01$) ve bellek testi puanları ($r = .31, p < .01$) arasında pozitif; 1. ve 2. görüşmelerdeki telkine yatkınlık puanlarıyla arasında ise negatif bir ilişki bulunduğu saptanmıştır ($r = -.31, p < .01$; $r = -.37, p < .01$).

Tablo 29

Ağırlıklı Serbest Hatırlama, İpuçlu Hatırlama, Telkine yatkınlık ve Bellek Testi Puanları arasındaki Korelasyon Katsayıları

	1	2	3	4	5	6	7
1	-	.57** (91)	.37** (93)	.37** (93)	-.21* (93)	-.24* (93)	.12 (92)
2		-	.46** (95)	.44** (95)	-.20* (95)	-.25* (95)	.20 (94)
3			-	.70** (100)	-.41** (100)	-.42** (100)	.34** (99)
4				-	-.50** (100)	-.52** (100)	.37** (99)
5					-	.79** (100)	-.55** (99)
6						-	-.64** (99)
7							-

Örneklem sayıları (N) parantez içinde belirtilmiştir.

** $p < .01$. * $p < .05$

1) Ağırlıklı serbest hatırlama puanı (1. gör.); 2) Ağırlıklı serbest hatırlama puanı (2. gör.); 3) Ağırlıklı ipuçlu hatırlama puanı (1. gör.); 4) Ağırlıklı ipuçlu hatırlama puanı (2. gör.); 5) Ağırlıklı telkine yatkınlık puanı (1. gör.); 6) Ağırlıklı telkine yatkınlık puanı (2. gör.); 7) Ağırlıklı bellek testi puanı (3. gör.)

Tablo 29’da görüldüğü gibi 1. telkin edici görüşmedeki serbest hatırlama puanları ile pozitif ve anlamlı ilişkisi bulunan değişkenler 2. görüşmedeki serbest hatırlama puanı ($r = .57, p < .01$), 1. ve 2. telkin edici görüşmelerdeki ipuçlu hatırlama puanlarıdır ($r = .37, p < .01$; $r = .37, p < .01$). 1. görüşmedeki serbest hatırlama puanı, 1. ve 2. görüşmedeki telkine yatkınlık puanları ile negatif ilişki içindedir ($r = -.21, p < .05$; $r = -.24, p < .05$). Benzer şekilde, 2. görüşmedeki serbest hatırlama puanlarının da 1. ve 2. görüşmelerdeki ipuçlu hatırlama puanları ile pozitif ($r = .46, p < .01$; $r = .44, p < .01$) ve 1. ve 2. görüşmelerdeki telkine yatkınlık puanları ile negatif ilişki içinde olduğu saptanmıştır ($r = -.20, p < .05$; $r = -.25, p < .05$).

1. görüşmedeki ipuçlu hatırlama puanları ile 2. görüşmedeki ipuçlu hatırlama puanları ($r = .70, p < .01$) ve bellek testi puanları ($r = .34, p < .01$) arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin bulunduğu saptanmıştır. 1. görüşmedeki ipuçlu hatırlama puanlarının 1. ve 2. görüşmelerdeki telkine yatkınlık puanları ile negatif ilişkisi gözlenmektedir ($r = -.41, p < .01$; $r = -.42, p < .01$). Benzer şekilde, 2. görüşmedeki ipuçlu hatırlama puanlarının da bellek testi performansı ile pozitif ($r = .37, p < .01$); 1. ve 2. görüşmelerdeki telkine yatkınlık puanları ile negatif ilişkisinin bulunduğu görülmektedir ($r = -.50, p < .01$; $r = -.52, p < .01$).

Katılımcıların 1. görüşmede aldıkları telkine yatkınlık puanlarının 2. görüşmedeki telkine yatkınlık puanları ile pozitif ($r = .79, p < .01$); bellek testi puanları ile negatif ilişkisi olduğu saptanmıştır ($r = -.55, p < .01$). 2. görüşmedeki telkine yatkınlık puanları da bellek testinden alınan puanlarla negatif yönde anlamlı bir ilişkidir ($r = -.64, p < .01$).

Tablo 28 ve Tablo 29’da yer almayan değişkenler arası bazı korelasyon katsayıları da şöyledir: PRKT ve RPM puanları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu gözlenmektedir ($r = .57, p < .01$). PRKT ($r = .57, p < .01$) ve RPM ($r = .48, p < .01$) puanlarının yaş ile pozitif yönde anlamlı ilişkileri bulunmaktadır. Hem PRKT ($r = .52, p < .01$) hem de RPM puanlarının ($r = .50, p < .01$) sebatkarlık özelliği ile de pozitif

yönde anlamlı ilişkileri saptanmıştır. PRKT puanlarının aynı zamanda tepkisellik alt ölçeğiyle arasında negatif korelasyon bulunmaktadır ($r = -.49$, $p < .01$).

Araştırmada yer alan değişkenler arasındaki ilişkileri genel olarak şu şekilde özetlemek mümkündür:

- Yaşın tüm bellek ve zeka değişkenleriyle orta ve yüksek düzeyde anlamlı ilişkileri bulunmaktadır. Yaş ile serbest hatırlama, ipuçlu hatırlama, bellek testi, PRKT ve RPM puanları artmakta; telkine yatkınlık derecesi ise azalmaktadır.
- Demografik değişkenlerden cinsiyet, anne ve babanın eğitim durumu ile bellek performansları arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır.
- Tepkisellik mizaç özelliği gösteren katılımcıların, telkine yatkınlık düzeyi artarken serbest hatırlama, ipuçlu hatırlama ve bellek testi performansları azalmaktadır.
- Sıcakkanlılık özelliğine sahip katılımcıların ipuçlu hatırlama performansları azalırken telkine yatkınlık düzeyleri artmaktadır.
- Mizaç özelliklerinden sebatkarlık, tüm bellek değişkenleriyle orta ve yüksek düzeyde ilişki içindedir. Bu özelliği daha fazla gösteren katılımcıların serbest hatırlama ve ipuçlu hatırlama puanlarının daha yüksek, telkine yatkınlık puanlarının ise daha düşük olduğu gözlenmektedir. İstatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmasa da katılımcıların sebatkarlık özelliği ile birlikte bellek testindeki performanslarında da bir artış olduğu saptanmıştır.
- Anne-babaları daha fazla açıklayıcı akıl yürütme ebeveynlik tarzı kullanan katılımcıların serbest hatırlama ve ipuçlu hatırlama performanslarının artış gösterdiği, telkine yatkınlık düzeyinin ise düştüğü gözlenmektedir.

- Ebeveynleri itaat bekleme tarzını kullanan katılımcıların serbest hatırlama, ipuçlu hatırlama ve bellek testi performanslarının düştüğü, telkine yatkınlık düzeylerinin ise arttığı saptanmıştır.
- Hem PRKT hem de RPM puanlarındaki artışa ipuçlu hatırlama ve bellek testi performanslarındaki artış, telkine yatkınlık performanslarında ise düşüş eşlik etmektedir. Sözü edilen bu ilişkilerin genel olarak yüksek olduğu söylenebilir; ancak PRKT ile bu değişkenler arasındaki ilişkinin, RPM ile bu değişkenler arasındaki ilişkiden daha güçlü olduğu gözlenmektedir. Serbest hatırlama performansının sadece PRKT ile pozitif yönde anlamlı ilişkisi kaydedilmiştir. Başka bir deyişle, yüksek PRKT puanına sahip katılımcıların serbest hatırlama performanslarında da bir artış gözlenmektedir. PRKT puanlarının ipuçlu hatırlama performanslarıyla ilişkisinin, serbest hatırlama performanslarıyla ilişkisinden daha güçlü olduğu görülmektedir.
- Bellek performanslarına ilişkin değişkenler arasındaki korelasyonların hemen hemen hepsinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olduğu görülmektedir. Serbest hatırlama puanları ve ipuçlu hatırlama puanları birlikte artıp azalırken bu puanlardaki artışa telkine yatkınlık düzeyinde düşüş eşlik etmektedir. İpuçlu hatırlamanın telkine yatkınlık ile ilişkisi, serbest hatırlamanın telkine yatkınlıkla olan ilişkisinden daha güçlüdür. İkinci görüşmedeki ipuçlu hatırlama performansının, birinci görüşmedekine oranla telkine yatkınlık ile daha yüksek korelasyon gösterdiği gözlenmiştir. Serbest hatırlamanın bellek testi performansı ile anlamlı düzeyde ilişkisi kaydedilmemiştir. Öte yandan ipuçlu hatırlama bellek testiyle pozitif ilişkidir. İpuçlu hatırlama puanları arttıkça bellek testi performansında da artış gözlenmektedir. Ayrıca, bu değişkenin bellek testiyle olan ilişkisinin ikinci görüşmede, birinci görüşmeye oranla daha güçlü olduğu saptanmıştır.

BÖLÜM IV

TARTIŞMA

Bu araştırmada temel olarak okulöncesi dönem çocuklarında telkine yatkınlığa etki eden, görüşme ortamından ve çocuğun bireysel özelliklerinden kaynaklanan bir dizi faktörün incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda katılımcı çocuklara, yaşadıkları bir olayla ilgili belleklerini değerlendiren farklı türde sorular yöneltilmiştir. Çocuklar, yaşanan olay olarak belirlenen tiyatro oyununu izlemişler ve oyunun pek çok yerinde etkin bir rol üstlenmişlerdir. Farklı zaman aralıklarıyla tekrar edilen görüşmelerde yöneltilen farklı tipte sorularla çocukların, bu olaya ilişkin serbest hatırlama ve ipuçlu hatırlama performansları ile telkine yatkınlık düzeyleri incelenmiştir. Bu sorular arasında yer alan telkin edici soruların, çocukların belleklerinde yol açtığı bozulma derecesi araştırılmıştır. Ayrıca, görüşmelerin kısa ve uzun aralıklarla tekrarlanmasının, katılımcı çocukların bellek performansları, telkine yatkınlık düzeyleri ve telkinler sonucu bellekte oluşan bozulma bakımından yarattığı farklılaşma incelenmiştir. Çalışma kapsamında, çocukların alıcı dil becerisi, akıcı zeka düzeyi, mizaç özellikleri ve anne-babalarının çocuk yetiştirme tarzlarının belirtilen bellek değişkenleriyle ilişkileri araştırılmıştır.

Çocukların olay belleğinin, yaşanan olayın türüne göre değiştiği bildirilmektedir. Olaya doğrudan katılmaları, sadece izlemeleri ya da olayın anlatımını dinlemelerinin çocukların bellekleri ve bu olayla ilgili yanlış yönlendirici bilgilerden etkilenme derecelerine etkisinin farklılaştığını gösteren araştırma bulgularına rastlanmaktadır (Gobbo, Mega ve Pipe, 2002; Rudy ve Goodman, 1991). Bu araştırmada bellek ölçümlerinin dayandırıldığı tiyatro oyunundan ‘yaşanan olay’ olarak söz edilmektedir. Bunun nedeni, çocukların bu çalışmada ne tanıklık ettikleri bir olaydaki gibi tamamen izleyici olmaları ne de tamamıyla katılımcı olmalarıdır. Daha önce de belirtildiği gibi

çocuklar tiyatro oyununda hem izleyici hem de katılımcı rol üstlenmişlerdir. Bu sebeple olayı bu ifadeyle adlandırmanın daha uygun olduğuna karar verilmiştir.

Bu araştırma kapsamında ilk olarak katılımcıların, birinci ve ikinci bellek görüşmelerindeki serbest ve ipuçlu hatırlama performansları, telkine yatkınlık düzeyleri ve bellek testindeki doğru ve yanlış yanıtlarının, kısa ve uzun aralıklarla görüşme yapılan gruplar arasında gösterdiği farklılaşma incelenmiştir. Katılımcıların, görüşmeler arasında geçen sürede gösterecekleri olgunlaşma düzeyi göz önüne alınarak yaş, tüm bu analizlerde ortak değişen olarak analizlere katılmış ve olgunlaşma etkisi böylelikle kontrol edilmeye çalışılmıştır. Bu analizlerde doğru ve yanlış ham puanlar kullanılmıştır. Ham puanların kullanılmasının amacı, katılımcıların doğru ve yanlış bellek performanslarının tekrarlanan görüşmelerde ve gruplar arasında gösterdiği farklılaşmayı ayrıntılı olarak görebilmektir.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre, serbest hatırlamada verilen doğru ve yanlış ayrıntılar, ipuçlu hatırlama sorularına verilen doğru ve yanlış yanıtlar, telkin edici sorulara verilen, telkini reddedici yanıtlar görüşmeler ve gruplar arasında değişiklik göstermemiştir. Başka bir deyişle, katılımcıların birinci ve ikinci bellek görüşmesindeki sözü edilen bellek puanları birbirinden farklı olmamıştır. Benzer şekilde, kısa ve uzun aralıklarla görüşme yapılan grupların bellek puanlarının da farklılaşmadığı görülmüştür.

İstatistiksel olarak anlamlı düzeye ulaşmamış olsa da yukarıda sözü edilen sonuçlara ilişkin bazı noktalara değinmenin gerekli olduğu düşünülmektedir. Her iki grupta da hem serbest hatırlamada ifade edilen doğru ayrıntı miktarının hem de ipuçlu hatırlama sorularına verilen doğru yanıt sayısının ikinci görüşmede daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Soruların görüşmelerde aynen tekrarlandığı göz önüne alınırsa, tekrarın olay belleğini pekiştiren bir etkisinden söz edilebilir. Nitekim alanyazında da tekrarın bellek üzerinde bu tür bir olumlu etkisi olduğu dile getirilmiştir. Tekrarlanan bellek ölçümlerinde çocukların doğru hatırladıkları ayrıntıların korunmasına ek olarak daha önce anlatmadıkları ayrıntıları da anlatılarına katabildikleri bildirilmiştir (Poole ve White, 1995). Hatırlanacağı gibi çalışmamızda serbest hatırlama puanları hesaplanırken

katılımcılara birbirinden farklı ayrıntılar için doğru puan verilmiştir. Dolayısıyla, ikinci görüşmede artan doğru serbest hatırlama puanları, çocukların daha önce belirtmedikleri ayrıntıları da ifade ettiklerini göstermektedir. Katılımcı çocukların ipuçlu hatırlamadaki doğruluk oranının da benzer şekilde olumlu yönde etkilendiği söylenebilir.

Uzun aralıklarla görüşme yapılan grubun serbest hatırlama ve ipuçlu hatırlamadaki doğru yanıt miktarının, istatistiksel anlamlılık düzeyine ulaşmamış olsa da kısa aralıklarla görüşme yapılan gruptan her iki görüşmede de daha düşük olduğu gözlenmiştir. Bu sonucun, zamanın bellek üzerindeki olumsuz etkisine işaret ettiği düşünülmektedir. Bellek izinin gücü kuramının ileri sürdüğü gibi zamanla olaya ilişkin bellek izlerinin zayıfladığını söylemek mümkündür.

Araştırmanın bulguları doğrultusunda, çocukların serbest hatırlama performanslarına ilişkin bir noktanın daha vurgulanması yerinde olacaktır. Çalışmada, oyuna ilişkin hatırlanabilecek toplam ayrıntı miktarı belirlenmemiştir. Bu nedenle, çocukların doğru serbest hatırlama puanlarının tüm doğru ayrıntılarla oranını kestirmek mümkün olmamaktadır; ancak yine de katılımcıların doğru ve yanlış serbest hatırlama puan ortalamaları (Bkz. Tablo 12) incelendiğinde doğruluk oranının yüksek olduğunu söylemek mümkündür. Bu bulgunun, pratikte de önemli sonuçları olabileceği düşünülmektedir. Okulöncesi dönem çocuklarına tanık oldukları bir olaya ilişkin olarak “Neler olduğunu anlatır mısın?” sorusu yöneltildiğinde çocukların doğruluk oranı yüksek yanıtlar verdiği söylenebilir. Nitekim alanyazında, olaydan uzun süre sonra bile küçük çocukların serbest hatırlamada miktarı az, ancak doğruluk oranı yüksek ifadeler verdiklerini bildiren pek çok araştırmacı bulunmaktadır (Bruck ve Ceci, 1999; Fivush, 1993).

Yinelenen telkin edici görüşmelerin telkine yatkınlık düzeyini artırdığı görülmüştür. Katılımcıların telkini kabul eden yanlış yanıtları birinci görüşmeden ikinci görüşmeye artış göstermiştir. Bu artış, istatistiksel olarak anlamlı düzeye çok yakın olmuştur (Bkz. Tablo 25). Uzun aralıklarla görüşme yapılan grubun, kısa aralıklara görüşme yapılan gruba göre telkinden daha fazla etkilendiği gözlenmiştir. Bu grubun

telkini kabul eden yanıtları kısa aralıklarla görüşme yapılan grubunkinden daha fazla olmuştur. Benzer şekilde, uzun aralıklarla görüşme yapılan grubun, verilen telkinlerin etkisiyle belleklerinde meydana gelen bozulma, kısa aralıklarla görüşme yapılan gruba göre daha fazladır. Gruplar arasında, bellekteki bozulma bakımından oluşan bu farklılaşma istatistiksel olarak anlamlı düzeye çok yakın olmuştur (Bkz. Tablo 27).

Yukarıda belirtilen bulgular ışığında, zamanın telkine yatkınlık bakımından olumsuz bir etkisinden söz edilebilir. Uzun aralıklarla görüşme yapılan grubun hem telkini kabul eden yanlış yanıt sayısı hem de belleklerinin telkinler sonucu bozulma derecesi diğer gruba göre daha fazla olmuştur. Zamanla bellek izleri zayıflayan bu grup telkinden daha fazla etkilenmiştir. Belleğin, daha önce sözü edildiği gibi yeniden yapılandırılan, sosyal olarak inşa edilen bir bilişsel yapı olduğunu söylemek mümkündür. Katılımcıların telkine yatkınlık düzeyi her iki grupta da ilk görüşmeden ikinci görüşmeye bir artış göstermiş ve telkinlerin bir kısmı da belleğe dahil edilerek bozulmaya yol açmıştır. Bellek izi zayıf olan ikinci grupta telkinlerin belleğe bilişsel düzeyde katılma oranı daha fazla olmuştur.

Değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesinde doğru ve yanlış yanıtların tüm yanıtların toplamına bölünmesiyle elde edilen ağırlıklı serbest hatırlama, ipuçlu hatırlama, telkine yatkınlık ve bellek testi puanları kullanılmıştır. Bu analizde ağırlıklı puanların kullanılmasının ilk amacı her bir bellek performansının söz konusu bellek değişkeni için verilen tüm yanıtlar arasındaki göreceli konumunu görebilmektir. Ağırlıklı puanların bu analizde kullanılmasının ikinci amacı ise doğru ve yanlış yanıtlar için ayrı analizler yerine ağırlıklı puanlarla araştırmada yer alan pek çok değişken arasındaki ilişkiyi daha basit bir biçimde ortaya koyabilmektir. Başka bir deyişle, değişken sayısının çokluğundan kaynaklanan karmaşıklığı değişkenler arasındaki ilişkiyi daha sade biçimde sunarak aza indirmektir.

Araştırmada yer alan bellek değişkenleri ile bireysel farklılık değişkenleri arasındaki ilişkiler incelendiğinde ilk olarak yaşı tüm bellek değişkenleri ile ilişkili olduğu görülmüştür. Katılımcıların ay olarak hesaplanan yaşlarının serbest hatırlama,

ipuçlu hatırlama ve bellek testindeki performanslarıyla beklenen doğrultuda ilişkisinin olduğu saptanmıştır. Serbest hatırlama sırasında belirtilen doğru ayrıntı miktarı ve yönlendirici olmayan ipuçlu hatırlama sorularına verilen yanıtlardaki doğruluk oranı yaşla birlikte artış göstermiştir. Benzer şekilde, büyük yaş grubundaki katılımcıların bellek testindeki doğruluk oranının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Diğer bir deyişle, katılımcıların yaşları arttıkça olaya ilişkin belleklerinde telkinler sonucu oluşan bozulma daha az olmuştur. Yaşın telkine yatkınlık ile ilişkisi ise ters yöndedir. Yanlış yönlendirici sorulara verilen yanlış yanıt miktarı yaşla birlikte azalmıştır. Başka bir ifadeyle, küçük yaş grubu telkinden daha fazla etkilenmiştir. Bellek değişkenleri ile yaş arasındaki bu ilişkilerin ilgili alanyazın bulgularıyla örtüştüğü görülmektedir. Çocukların yaşları arttıkça olaylarla ilgili daha fazla doğru ayrıntı hatırladığı, ipuçlu hatırlama sorularına daha doğru yanıtlar verdiği ve telkine daha dirençli oldukları pek çok araştırmada tekrarlanan bir bulgudur (Bruck ve Ceci, 1999; Burgwyn-Bailes ve ark., 2001; Chae ve Ceci, 2005; Geddie ve ark., 2000; McFarlane ve ark. 2002; Roebbers ve Schneieder, 2001). Clarke-Stewart ve arkadaşlarının (2004) çalışmasında, yaş ile telkine yatkınlık arasında anlamlı bir ilişki kaydedilmemiş olsa da küçük çocukların bazı telkin edici sorularda telkini daha kolay kabul ettikleri gözlenmiştir. Araştırmacılar yaş ile telkinden etkilenme derecesi arasındaki zayıf ilişkinin, katılımcıların yaş aralığının darlığından (bir yıldan az) kaynaklanabileceğini belirtmişlerdir.

Bu çalışmada katılımcıların cinsiyeti, bellek değişkenleri ile ilişkili bulunmamıştır. Cinsiyetin telkine yatkınlıkla ilişkisini farklı yaş gruplarında inceleyen çalışma bulgularının tutarlı olmadığı bildirilmektedir (Bruck ve Melnyk, 2004). Cinsiyetin telkine yatkınlıkla ilişkili olmadığını (Clarke-Stewart ve ark., 2004); serbest ve ipuçlu hatırlama sorularındaki doğru ve yanlış yanıtlar bakımından cinsiyetler arasında bir fark gözlenmediğini (Roberts ve ark., 1999) bildiren çalışmaların yanı sıra bazı çalışma bulguları bu değişkenin telkine yatkınlıkla ilişkili olduğunu göstermiştir (McFarlane ve ark. 2002). Telkine yatkınlığın cinsiyetler arasında farklılaşma gösterdiğini kaydeden çalışma bulgularının da kendi içinde tutarlı olmadığı görülmektedir. McFarlane ve ark. (2002) kızların telkine daha açık olduğunu bildirirken Crossman (2001) erkek çocukların kız çocuklara oranla telkinden daha fazla

etkilendiğini saptamıştır. Ayrıca, Chae ve Ceci (2005) cinsiyetin ipuçlu hatırlama ile ilişkili olduğu yönünde bulgular elde etmiştir. Kızların ipuçlu hatırlama sorularındaki doğruluk oranının erkeklerden daha yüksek olduğunu bulmuşlardır. Araştırmamızda ise kız ve erkek katılımcıların serbest hatırlama, ipuçlu hatırlama, telkine yatkınlık ve bellek testi performansları bakımından farklı olmadıkları gözlenmiştir.

Anne ve babanın eğitim durumunun, bellek değişkenleri ile ilişkili olmadığı görülmüştür. Bunlardan sadece babanın eğitim durumu ile ilk görüşmedeki serbest hatırlama performansları ilişkili bulunmuştur. Beklentilerin tersine, babalarının eğitim durumu yüksek olan çocukların serbest hatırlamadaki doğruluk oranlarının düştüğü gözlenmiştir. Bu bulguların, örneklem grubunda farklı sosyo-ekonomik düzeyden gelen katılımcıların bulunmamasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Araştırmanın örneklem grubu çoğunlukla orta sosyo-ekonomik düzeyi temsil etmektedir.

Bu araştırmada, bilişsel alanda bireysel farklılık yaratabilen özelliklerden biri olan alıcı dil becerisi ile serbest hatırlama, ipuçlu hatırlama, telkine yatkın olma ve bellekteki bozulma arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Alıcı dil becerisi daha gelişmiş olan çocukların kendiliklerinden hatırladıkları (serbest hatırlama) bilgi miktarı daha fazla olup birinci ve ikinci bellek görüşmelerindeki yönlendirici olmayan sorulara (ipuçlu hatırlama) ve bellek testindeki sorulara verdikleri yanıtların doğruluk oranı daha yüksektir. Okulöncesi dönemdeki çocukların dil becerisi arttıkça serbest hatırlama miktarlarının da arttığını bildiren çalışmalar bulunmaktadır (Burgwyn-Bailes ve ark., 2001; Chae ve Ceci, 2005). Bu çalışmaların dil becerisinin farklı boyutlarını değerlendirdikleri ve bu amaçla farklı ölçme araçları kullandıkları göze çarpmaktadır. Bunlardan Burgwyn-Bailes ve ark. (2001) PRKT (Peabody Resim Kelime Testi) kullanarak alıcı dil becerisini, Chae ve Ceci (2005) ise KEDI-WISC (Korean Educational Development Institute - Wechsler Intelligence Scale for Children) zeka testinin Benzerlikler ve Sözcük Dağılımı sözel alt testlerini kullanarak sözel becerileri genel anlamda ele almışlardır. Bu araştırmanın bulguları, ölçme araçları ve ele aldıkları boyutlar bakımından farklılık olsa da okulöncesi dönemde sözel becerilerin serbest hatırlama performanslarıyla açıklanan biçimde ilişkili olduğunu bildiren alanyazın

bulgularıyla paralellik göstermektedir. Chae ve Ceci (2005) çocukların sözel becerilerinin, onların geçmişteki bir olaya dair belleklerini ve anlatımlarını yapılandırmada etkili olabileceğini ileri sürmektedirler. Bunun bir sonucu olarak, sözel becerisi az gelişmiş olan çocukların tanık oldukları olayları hatırlama ve hatırladıklarını aktarma konusunda zorluklar yaşayabilecekleri söylenebilir.

Araştırmamızda alıcı dil becerisi ipuçlu hatırlama ile ilişkili bulunmuştur. Hatta bu ilişkinin, serbest hatırlama ile olan ilişkisinden daha güçlü olduğu görülmüştür. Alıcı dil becerisi gelişmiş katılımcılar, yönlendirici olmayan sorulara daha doğru yanıtlar vermiştir. Elde edilen bulguların alanyazın bulgularıyla desteklenmediği görülmektedir. Olaya ilişkin belleğin tarafsız, doğrudan sorularla (yönlendirici olmayan) değerlendirildiği araştırmalardan elde edilen bulgular, ipuçlu hatırlamanın sözel zekanın farklı boyutlarıyla ilişkisinin bulunmadığına işaret etmektedir (Chae ve Ceci, 2005; Imhoff ve Baker-Ward, 1999; Roebbers ve Schneider, 2005). Kullanılan ölçme araçlarının ve ele alınan sözel becerilerin farklı olması sebebiyle bulgularımızın ilgili alanyazınla örtüşmediği düşünülmektedir.

Sözel becerilerin telkine yatkınlıkla olan ilişkisini inceleyen alanyazın bulgularının tutarsız olduğu görülmektedir. Bazı araştırmacılar telkine yatkın çocukların dil becerilerinin daha sınırlı olduğunu bildirirken (Clarke-Stewart ve ark., 2004; Roebbers ve Schneider, 2005) diğerleri, çeşitli sözel becerilerin çocukların telkinden etkilene derecesiyle ilişkisinin bulunmadığını kaydetmiştir (Burgwyn-Bailes ve ark., 2001; Imhoff ve Baker-Ward, 1999). Bulgular arasındaki tutarsızlığın daha önce belirtilen, sözel becerilerin değerlendirilmesinde kullanılan ölçme araçlarındaki farklılıktan kaynaklandığı düşünülmektedir. Bruck ve Melnyk (2004) konuyla ilgili araştırmaları inceledikleri çalışmalarında, sözel becerilerin tüm boyutlarıyla ele alındığında, telkine yatkınlığa etki eden faktörlerden biri olduğu sonucuna varmışlardır. Özellikle okulöncesi dönemde dil becerileri geliştikçe telkine direncin arttığı görülmüştür. Çalışmamızda ise sözel becerilerin, sadece alıcı dil becerileriyle ele alınmasına rağmen telkine yatkınlıkla ilişkili olduğu görülmüştür. Alıcı dil becerisi düşük olan çocukların telkinden daha fazla etkilendiği ve olaya ilişkin belleklerinin

telkinler sonucu daha fazla bozulmaya uğradığı saptanmıştır. Alanyazında sözel zekanın belirli boyutlarıyla değerlendirildiği ve telkine yatkınlıkla ilişkili bulunduğu çalışmalara da rastlanmaktadır. McFarlane ve ark. (2002), genel bir zeka testi olan WPPSI-R (Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence Revised) testinin Genel Bilgi alt testiyle ölçülen sözel zekanın telkine yatkınlıkla benzer bir ilişkisi olduğunu bildirmişlerdir.

Bu çalışmada, zeka değişkeni olarak ele alınan akıcı zekanın ipuçlu hatırlama, telkine yatkın olma ve bellekteki bozulma derecesi ile ilişkili olduğu görülmüştür. Bu değişkenin serbest hatırlama performansı ile ilişkisi ise çok zayıftır. Akıcı zekası yüksek çocukların ipuçlu hatırlama sorularına daha doğru yanıtlar verdiği, telkin edici sorulara daha fazla direnç gösterdiği ve belleklerinin bozulma derecesinin daha düşük olduğu gözlenmiştir. Çocukların olayla ilgili hatırladıkları ayrıntı miktarı ile akıcı zeka düzeyleri arasında bir ilişki kaydedilmemiştir. Elde edilen bulgular, zekanın akıcı zeka veya bu boyuta yakın olarak değerlendirilebilecek zeka boyutlarıyla ele alındığı ilgili alanyazın bulgularıyla desteklenmemektedir. Roebbers ve Schneider (2001) akıcı zekanın okulöncesi dönemde serbest hatırlama ve ipuçlu hatırlama ile ilişkisinin bulunmadığını, bunun okul çağında ortaya çıktığını belirtmiştir. Bu çalışmada, zeka düzeyleri ile telkine yatkın olma arasında da herhangi bir ilişki kaydedilmemiştir. Chae ve Ceci (2005) performans zekasının serbest hatırlama ve ipuçlu hatırlama ile ilişkili olmadığını, telkine yatkınlıkla ilişkisinin ise diğer özelliklerin etkisi kontrol edildikten sonra anlamlı olmadığını bildirmiştir. Her iki çalışmada da ortaya çıkan serbest hatırlamadaki doğruluk oranının akıcı zekayla ilişkili olmadığı yönündeki bulgu çalışmamızın bulgularıyla paralellik göstermektedir. İpuçlu hatırlama ile ilgili desteklenmeyen bulgularımızın ise ölçme araçlarındaki farklılıktan kaynaklanabileceği gibi serbest hatırlama ve ipuçlu hatırlamanın farklı bellek mekanizmalarına dayanmasına bağlı olabileceği de düşünülebilir. Okulöncesi dönemde akıcı zeka, ipuçlu hatırlama sırasında kullanılan bellek stratejilerini desteklerken serbest hatırlama için gerekli mekanizmalar, akıcı zeka düzeyiyle daha az ilişkili olabilir.

Alıcı dil becerisi ve akıcı zeka düzeyi arttıkça çocukların telkine daha dirençli hale geldikleri ve belleklerinin daha az bozulmaya uğradığı gözlenmiştir. Bununla birlikte sözel zekanın bir boyutu olan alıcı dil becerisinin telkine yakınlıkla ilişkisinin, akıcı zekanın telkine yakınlıkla ilişkisinden daha güçlü olduğu görülmüştür. Bu bulgu ışığında, telkinden etkilenme derecesinin daha çok sözel zekayla ilişkili olduğu söylenebilir.

Çocukların psiko-sosyal boyutta incelenen mizaç özelliklerinden sıcakkanlılığın bellek değişkenleriyle ilişkisi incelenmiştir. Yeni durumlara ve kişilere yaklaşma eğilimi gösteren, sıcakkanlılık özelliğine sahip çocukların ipuçlu hatırlama sorularındaki doğruluk oranı daha düşük, telkine yakınlık ve bellek bozulma düzeyleri ise daha yüksektir. Yaklaşma/çekilme eğilimine işaret eden sıcakkanlılık özelliği ile ilişkili olduğu bildirilen diğer bir özellik de utangaçlıktır (Roebers ve Schneider, 2001). Bu konuda yapılmış çalışmalarda sıcakkanlılık veya utangaçlık özelliğinin söz konusu bellek değişkenleri ile ilişkileri hakkındaki bulguların birbirinden farklı olduğu görülmektedir. Örneğin; Roebers ve Schneider (2001), 6 yaş grubundaki utangaç çocukların kendiliklerinden daha az ayrıntı hatırladıklarını ve telkin edici sorulardan daha fazla etkilendiklerini bildirmiştir. Chae ve Ceci (2005) ise diğer değişkenlerin etkisi kontrol edildikten sonra okulöncesi çağındaki çocuklarda utangaçlığın serbest hatırlama, ipuçlu hatırlama ve telkine yakınlığı tek başına açıklayan bir etken olmadığını bildirmiştir. Merritt ve ark. (1994; akt. Quas ve ark., 1997) ve Gordon ve arkadaşlarının (1993) serbest hatırlama performansının sıcakkanlılık özelliği ile ilişkine dair bulgularının da tutarlı olmadığını görülmektedir. Çalışmamızda da sıcakkanlılık özelliğine sahip çocukların serbest hatırlamada ifade ettikleri ayrıntı miktarı ile ilgili anlamlı bir ilişkiden söz edilememektedir. Bu çocukların yönlendirici olmayan ipuçlu hatırlama sorularına daha fazla yanlış yanıt verdikleri gözlenmiştir. İpuçlu hatırlamada zayıf oldukları görülen bu çocukların telkinden de daha fazla etkilendikleri göze çarpmaktadır. Bu çocukların zayıf olan bellek izleri, yeni durumlara daha açık olma eğilimleriyle birleştiğinde onları telkine daha açık bir hale getiriyor olabilir. Sıcakkanlılık eğilimi sonucunda bu çocukların, görüşmecinin sorularında telkin ettiği ayrıntıları belleklerine daha kolay dahil ettikleri düşünülebilir.

Bu araştırmada sebatkarlık mizaç özelliğinin, bellek değişkenleriyle ilişkili olduğu saptanmıştır. Yapmakta olduğu etkinliğe yoğunlaşabilme ve bunu sürdürebilme becerisine sahip çocukların serbest hatırlama ve ipuçlu hatırlamadaki doğruluk oranı yüksek bulunmuştur. Ayrıca bu çocukların telkin sonucu belleklerinde meydana gelen bozulmanın ve telkine yatkınlık düzeyinin daha düşük olduğu görölmüştür. Bu bulgu, ilgili alanyazın bulgularıyla örtüşmemektedir. (Burgwyn-Bailes ve ark., 2001; Geddie ve ark., 2000; Gordon ve ark., 1993; Imhoff ve Baker-Ward, 1999). Mizacın ve telkine yatkınlığın değerlendirilmesinde kullanılan ölçme araçlarındaki farklılığın, bulguların tutarsızlığına yol açtığı düşünölebilir. Araştırmamızın bulgularının işaret ettiği gibi, sürdürdüğü göreve yönelimi yüksek olan çocukların, olay bellekleri söz konusu olduğunda kodlama, depolama ve geri çağırma aşamalarında daha etkili olmaları beklenebilir. Bunun sonucu olarak olaylara ilişkin daha fazla doğru ayrıntı hatırlama ve bunu görüşme sırasında ifade etme konusunda daha yüksek motivasyona sahip olma eğiliminde olacaklardır. Sebatkar çocukların böylelikle belleklerini daha güçlü izlerle oluşturarak telkinden etkilenme derecesinin daha düşük olması beklenebilir.

Olumsuz duygu durumları daha sık gösteren, kolay sinirlenebilen, tepkisellik özelliğine sahip çocukların serbest hatırlama, ipuçlu hatırlama ve bellek testindeki doğruluk oranlarının azaldığı, telkine yatkınlık düzeylerinin ise arttığı görölmüştür. Bu araştırmanın bulguları, alanyazındaki çalışma bulgularıyla tutarlılık göstermektedir (Clarke-Stewart ve ark., 2004; Roberts ve Powell, 2001).

Psiko-sosyal özellikler çerçevesinde değerlendirilen mizacın tepkisellik ve sebatkarlık alt boyutlarının aynı zamanda bilişsel alanda dikkate bağlı özellikler olarak da ele alındığı görölmektedir (Bruck ve Melnyk, 2004). Araştırmamızın bulgularına göre, sebatkar çocukların hatırlama oranları daha yüksek olmuş ve telkinden daha az etkilenmişlerdir. Tepkisel çocuklar içinse tam tersi bir tablo söz konusu olmuştur. Bu durumun, dikkat süreçlerindeki farklılıktan kaynaklandığı söylenebilir. Bu nedenle dikkatin, bellek araştırmalarında incelenmesi gereken önemli bir değişken olduğu düşünölmektedir.

Bu araştırma kapsamında telkine yatkınlık ve diğer bellek değişkenleriyle ilişkisi incelenen bir başka değişken de ebeveynlik tarzlarıdır. Elde edilen bulgulara göre, ebeveynleri açıklayıcı akıl yürütme tarzına sahip çocukların serbest hatırlamada daha fazla ayrıntı ifade ettiği, ipuçlu hatırlama ve bellek testindeki sorulara daha doğru cevaplar verdiği görülmüştür. Bu çocukların telkin edici soruları daha sık reddettiği gözlenmiştir. Benzer şekilde, sıcak ebeveynlik tarzına sahip anne-babaların çocuklarının da telkine yatkınlık düzeylerinin düşük olduğu saptanmıştır. Tersine, çocuklarına karşı otoriter bir tutum sergileyen ve onun görüşlerini dikkate almayan, itaat bekleme tarzına sahip anne-babalar ile fiziksel ceza yöntemlerine daha sık başvuran anne-babaların çocuklarının serbest hatırlama miktarının ve ipuçlu hatırlama sorularındaki doğruluk oranlarının düştüğü ve telkine daha açık oldukları gözlenmiştir. Bu bulgular, ebeveynlik tarzları ile telkine yatkınlık arasındaki ilişkiyi inceleyen alanyazın çalışmalarının sonuçlarıyla örtüşmemektedir (Burgwyn-Bailes ve ark., 2001; Clarke-Stewart ve ark., 2004; Imhoff ve Baker-Ward, 1999). Bunun, hem ölçme yöntemindeki farklılıktan hem de bu araştırmaların bulgularındaki tutarsızlıktan kaynaklandığı düşünülmektedir. Araştırmamızda elde edilen sonucun, istismar mağduru veya şiddet tanığı çocukların sorgulanmasında göz önünde tutulması gereken önemli ipuçları verdiği söylenebilir. Bu çocukların ebeveynlerinin onlara karşı pek çok olumsuz tutum sergilediği düşünüldüğünde, bunun etkilerini yukarıda belirtilen biçimde görüşme yapılan ortama da taşıyabilecekleri unutulmamalıdır.

Katılımcıların serbest hatırlama ve ipuçlu hatırlama performanslarının telkine yatkınlık ve bellekteki bozulmayla ilişkisi araştırılmıştır. Hem serbest hem de ipuçlu hatırlamada doğruluk oranı yüksek çocukların telkine yatkınlık düzeylerinin düştüğü gözlenmiştir. İpuçlu hatırlamadaki doğru yanıt oranı yüksek olan çocukların belleklerinde daha az bozulma olduğu görülürken serbest hatırlama ve bellekteki bozulma derecesinin ilişkili olmadığı bulunmuştur. Serbest hatırlama oranı yüksek olan çocukların, telkini kabul eden yanıt verme oranı yüksek olsa da bu, bellekte bilişsel düzeyde bir bozulmayla ilişkili bulunmamıştır. Bu çocuklarda telkinin etkisinin bilişsel düzeye taşınmadığı, çocukların daha çok sosyal etkenler sonucunda görüşmecinin telkinleri yönünde yanıtlarını değiştirdikleri düşünülebilir. Daha önce sözü edildiği gibi

çocukların telkin edici ayrıntıları serbest hatırlama sırasında verdikleri ifadelerine dahil etmedikleri gözlenmiştir. Bunun da serbest hatırlamadaki doğruluk oranıyla bellekteki bozulmanın ilişkili olmamasını destekleyen bir başka bulgu olduğu düşünülmektedir. Çalışmanın bulguları ışığında telkinden etkilenme derecesinin serbest hatırlamadan çok ipuçlu hatırlamayla daha güçlü ilişkisinin bulunduğunu söylemek mümkündür. Bu bulgu, alanyazın çalışmalarıyla da desteklenmektedir (Chae ve Ceci, 2005). İpuçlu hatırlama ve bellek testi soruları incelendiğinde (Bkz. Ek-1 ve Ek-2) bu ilişkinin daha güçlü olmasının sebebi netlik kazanmaktadır. Bellek testindeki soruların da birinci ve ikinci bellek görüşmelerindeki sorular gibi ipuçlu hatırlama soruları (yönlendirici olmayan sorular) olduğu görülmektedir. Bu nedenle, telkine yatkınlığın ipuçlu hatırlamayla daha çok ilişkili olduğu düşünülmektedir.

Çalışmanın sınırlılıklarından biri örneklem sayısının azlığıdır. Bellek görüşmeleri ve testlerin uygulanması sırasındaki denek kaybına ek olarak katılımcıların anneleri tarafından doldurulan mizaç ve çocuk yetiştirme ölçeklerinin geri dönüş oranının düşüklüğü nedeniyle örneklem sayısında önemli ölçüde azalma olmuştur. Örneklem sayısının azlığı sebebiyle, telkine yatkınlığı ve bellekteki bozulmayı açıklayan bireysel farklılık değişkenlerinin etkilerinin bir arada incelenebileceği istatistiksel analizleri gerçekleştirebilmek mümkün olmamıştır.

Bu araştırmanın diğer bir sınırlılığı katılımcıların yaş aralığının dar olması ve sadece okul öncesi dönemi kapsamasıdır. Telkine yatkınlıkla ilişkisi bulunan pek çok değişkenin etkisinin yaşa bağlı olarak ortaya çıktığı bildirilmektedir (örn. Chae ve Ceci, 2005; Roebbers ve Schneider, 2001). Okulöncesi dönemde çocukları telkine daha açık kılan bir özelliğin, okul çağı döneminde bu etkisinin ortadan kalkabildiği ileri sürülmektedir. Bu nedenle, telkinin çocukların bellekleri üzerindeki etkisi incelenirken gelişimsel farklılıklar da göz önünde bulundurulmalıdır.

Başka bir sınırlılık, bellek görüşmelerinin gerçekleştirildiği zaman diliminin gruplar arasında gösterdiği farklılıktan kaynaklanmaktadır. Zamanın, kullanılan deneysel desende iki farklı etkisi olmuştur. İlki, geçen sürede meydana gelebilecek

olgunlaşma etkisidir. İkincisi ise bellek izinin gücüyle ilişkilidir. Her iki gruptaki görüşme sayısı eşittir; ancak tekrarın ve telkinin bellek üzerindeki etkileri, bellek izinin geçen süre içinde zayıflamış olması ile de farklılaşma göstermiş olabilir. Dolayısıyla, tekrarlanan telkin edici görüşmelerde telkine yatkınlık arttığında bunun geçen süreden mi yoksa görüşmelerin tekrarlanmış olmasından mı kaynaklandığı net olmamaktadır. Bu ayrımın daha iyi yapılabilmesi ve olgunlaşma etkisini kaldırmak amacıyla kontrol grupları kullanılmamasının bu araştırmanın bir sınırlılığı olduğu düşünülmektedir. Kısa ve uzun aralıklarla görüşme yapılan grupların her biri için iki kontrol grubunun kullanılması önerilebilir. İlk grupta, telkin edici sorular dışındaki tüm serbest hatırlama ve ipuçlu hatırlama sorularının yöneltildiği bellek görüşmeleri gerçekleştirilebilir. İkinci kontrol grubu ise sadece üçüncü görüşmede verilen bellek testi sorularını yanıtlayabilir. Böylelikle, hem gruplar arasındaki farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi hem de geçen sürede katılımcıların gösterdiği olgunlaşmanın etkisinin kontrol edilmesi mümkün olabilir. Araştırmamızda ise sadece olgunlaşmanın karıştırıcı etkisini kontrol etmek amacıyla yaş, gruplar arası karşılaştırmaların yapıldığı analizlerde ortak değişken (*covariate*) olarak kullanılmıştır.

Alanyazında telkine yatkınlıkla tutarlı bir ilişkisi olmadığı bildirilen dikkat değişkeninin bellek süreçlerine etki eden önemli bir değişken olduğu düşünülmektedir. Bu araştırmada katılımcıların dikkate bağlı özellikleriyle ilgili herhangi bir değerlendirme yapılmamıştır. Bunun, bu çalışmanın bir sınırlılığı olduğu söylenebilir. Bu tür bir çalışmada dikkat ya da kontrol problemi olan çocukların, hem oyunu izlerken hem de görüşmeler ve test uygulamaları sırasında zorluklar yaşayabileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Araştırmacı, katılımcı çocukları yalnızca bellek görüşmeleri ve test uygulamaları sırasında, kısa sayılabilecek sürelerle gözleme olanağı bulmuştur. Çocuklarla birlikte oyunu izlemesine rağmen her bir çocuğun oyun sırasındaki davranışlarını gözlemesine olanak olmamıştır. Bu nedenle, çocukların dikkate, hatta anlama dinleme becerileri ve uyum düzeyine bağlı özellikleri hakkında öğretmenleri ve/veya anne-babalarından bilgi alınarak bu değişkenlerin etkisinin incelenmemiş olması bu çalışmanın bir başka sınırlılığı olarak görülmektedir. Bu değişkenlerin ana

değişken olarak incelenebileceği gibi bir kontrol değişkeni olarak da ele alınmış olmasının araştırma bulgularını güçlendireceği düşünülmektedir.

Bir başka sınırlılık da telkine yatkınlıkla ilişkisi incelenen değişken sayısıdır. Telkine yatkınlığa etki eden pek çok bireysel değişken bulunmakta ve bunların özellikle okulöncesi dönem çocuklarında telkine yatkınlığı açıklayıcı rolünün belirlenmesine duyulan gereksinim artmaktadır. Bu değişkenler arasındaki karşılıklı etkileşimler de düşünüldüğünde bu tür çalışmalarda mümkün olduğunca çok sayıda bireysel değişkenin birlikte ele alındığı ve aralarındaki ilişkinin karmaşık modellerle ortaya konduğu çalışmaların yararı büyük olacaktır. Bu nedenle bu çalışmada yer verilen bilişsel ve sosyal değişkenlerin sayısının az olduğu düşünülebilir.

Çocuklarla yapılan adli görüşmelerin sayısının bu çalışmada tekrarlanan görüşmelerden çok daha fazla olduğu, daha uzun zaman aralıklarıyla gerçekleştirildiği düşünüldüğünde çalışmanın dış geçerliliğinin azaldığı söylenebilir. Ayrıca, seçilen olay da istismar vakalarında olduğu gibi stres verici, duygusal yükü ve kişisel anlamı yüksek bir olay olmayıp nötr bir olaydır. Çocukların bu tür olaylar için bellek süreçlerinde farklılıklar olduğu bilinmektedir; ancak, sözü edilen bu etkenlerin etik ilkeler nedeniyle bu tür çalışmalarda sık rastlanan sınırlılıklar olduğu görülmektedir. Özellikle cinsel istismar olgularında istismarın tekrarlanıyor olması da bellek süreçlerine etkisi bakımından incelenmesi gereken bir konudur. Bu çalışmada bellek ölçümleri yaşanan tek bir olaya dayandırılmaktadır. Oysa, birbirine benzer olayların yinelenmesinin, yalnızca bir kez yaşanmasına göre bellekte farklı etkiler yarattığı bildirilmiştir (Holliday, Douglas ve Hayes, 1999; Powell ve Roberts, 2002; Powell, Roberts, Ceci ve Hembrooke, 1999).

Bellek ölçümlerinin dayandırıldığı olayla ilgili olarak çocuklara yöneltilen soruların merkezi ya da çevresel ayrıntılara dayanıyor olmasının, onların telkine yatkınlık düzeyine etkileri bakımından farklılaşma yaratabildiği bildirilmektedir (Bruck, Ceci, Francoeur ve Barr, 1995; Gobbo, 2000; Vandermaas, Hess ve Baker-Ward, 1993).

Bu çalışmada ise sorularda yer alan ayrıntılar için bu tür bir ayırım gözetilmemiştir. Bu ayırımın yapılmasıyla sonuçların farklılaşabileceği düşünülebilir.

Daha önceki bölümlerde de belirtildiği gibi telkine yatkınlık hem bilişsel hem de psiko-sosyal özelliklerle ilişkilidir. Çocukları telkine daha yatkın veya daha dirençli kılan özelliklerin bilinmesi kadar telkine yatkınlığın bilişsel veya sosyal özelliklerin hangisinden daha çok etkilendiğinin belirlenmesi de önemlidir. Çocuklar, verilen telkinler yönünde ifadelerini değiştirdiklerinde hatalı bilgiyi belleklerine dahil ettikleri gibi görüşmeciyi memnun etme, otoriteye boyun eğme gibi nedenlerle de doğrusunu bildikleri halde yanlış yanıtlar verebilmektedir. Bunlardan ilki, bilişsel bir süreç sonunda yanlış kanı/bellek oluştuğuna, ikincisi ise sosyal bağlamda yanlış ifade oluşumuna işaret etmektedir (Bruck ve Ceci, 1999; Bruck ve ark., 1997). Bu çalışmada, çocukların ifadelerinin kaynağı bu yönde araştırılmamıştır. Bu nedenle, telkinin etkisinin bilişsel ya da sosyal kaynaklardan hangisi olduğu konusunda veriler bulunmamaktadır. Bu da çalışmanın bir diğer sınırlılığı olarak kabul edilebilir.

Bu araştırmanın önemli özelliklerinden biri, görüşme ortamına bağlı değişkenlerle bireysel özellikleri birlikte ele almasıdır. Bunların, yapılan çalışmalarda genellikle ayrı ele alındığı görülmektedir. Okulöncesi dönemde çocukların telkine açıklığını ortaya koyması, çalışmanın bir başka önemli özelliğidir. Bu çalışmada görüşmeciler, bellek görüşmeleri sırasında yanlı bir tutum içinde olmayıp nötr bir atmosferde telkin edici sorular yöneltmişlerdir. Böyle bir ortamda bile çocukların belleklerinin telkine ne kadar açık olabildiğini görmek, alandaki uygulamalar açısından büyük önem taşımaktadır. Gerçek yaşamda yapılan adli görüşmeler çocukların yaşadıkları olaylardan çok daha uzun süreler sonra, daha fazla sayıda görüşmeyle ve genellikle görüşmeci yanlılığı daha yüksek görüşmeciler tarafından yürütülmektedir. Bu koşullarda özellikle küçük çocukların telkine daha açık hale gelecekleri açıktır. Bu nedenle, çocuklarla bu tür görüşmeler yürüten uzmanların eğitiminde bu konulara yer verilmesinin önemi bu çalışmayla bir kez daha ortaya konmaktadır. Bu yönleriyle araştırmamızın, özellikle Türkiye'deki klinik ve adli alandaki uygulamalara ışık tutacağı söylenebilir. Sadece hukuki süreçte yapılan görüşmelerle sınırlı kalmayarak çocuklarla

görüşmeler yürüten tüm uzmanlara, özellikle klinik ortamlarda görüşme koşullarının ve çocukların özelliklerinin onların ifadelerini ne yönde etkilediği konusunda ipuçları sunması bakımından önem taşımaktadır. Türkiye’de konuyla ilgili az sayıdaki araştırmanın yetişkin katılımcılarla gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu çalışmalarda yetişkinlerde otobiyografik bellek ve tanıklık belleğine etki eden süreçler incelenmiştir (Er, Alpar ve Uçar, 2005; Er, Hoşrik, Ergün ve Şerif, 2008; Er ve Uçar, 2004). Türkiye’de çocuk belleğinin telkine yatkınlığı konusunu inceleyen bir araştırmaya rastlanmıştır. Dülleççam (2002) 5 ve 7 yaşındaki çocukların, izledikleri stres verici ve nötr görüntüleri hatırlama performansları bakımından farklılaşma düzeyini incelemiştir. Bu araştırmanın dışında çocuklarda olay belleğini bu yönleriyle inceleyen başka bir araştırmaya rastlanamamıştır.

Çalışmanın amaçlarından biri, çocuklarda telkine yatkınlığa etki eden bireysel özellikleri saptayabilmektir. Daha önce sözü edilen nedenlerle bu özelliklerin birlikte analize katılarak telkine yatkınlığı açıklamada diğer bireysel özellikler arasındaki bağımsız katkılarının belirlenmesi mümkün olmamıştır. Yine de çalışmanın bulguları okulöncesi dönemdeki çocukların bellek performanslarına ve telkine açık olmalarına etki eden bazı bilişsel ve psiko-sosyal özellikler hakkında fikir vermektedir. Çocuğun bireysel özelliklerinden demografik değişkenlerin telkine yatkınlıkla ilişkili olmadığı görülmektedir. Etkisi bulunmayan değişkenlerin belirlenmesinin de önemli olduğu düşünülmektedir. Bir çocuğun yaşadığı olaylarla ilgili belleğinin onun hangi özellikleriyle ilişkili olduğunun bilinmesi kadar hangi özelliklerinden bağımsız olduğu bilgisinin de uygulamalarda değerli bir veri kaynağı oluşturacağı söylenebilir.

Araştırmamıza katılan çocukların olay belleklerinin ve telkin içeren ifadelerinin kalıcılık düzeyini incelemek amacıyla bir izleme çalışması yapılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir. Oyundan bir veya birkaç yıl sonraki hatırlama miktarı ile bunların doğruluk oranını saptamanın, çalışmanın bulgularını desteklemesi beklenebilir. Bu tür bir çalışmanın, araştırmamın dış geçerliliğine katkısı olacağını söylemek mümkündür.

Çalışmamızın, kuramsal ve pratik çok önemli sonuçları olan bu konuya ülkemizdeki araştırmacıların ve profesyonellerin ilgisini uyandırması ve gelecekte yapılacak çalışmalara veri oluşturması ümit edilmektedir. Bundan sonra yapılacak çalışmaların farklı gelişimsel dönemleri ve farklı sosyo-ekonomik düzeyleri temsil eden, daha fazla sayıda katılımcı ile gerçekleştirilmesi önerilmektedir. Çocukların telkine yatkınlığında etkili olan pek çok faktör ve aralarındaki etkileşimler düşünüldüğünde, çalışmalarda mümkün olduğunca çok sayıda bağlamsal ve bireysel değişkenin etkilerinin incelenmesinin, verilerin yapısal eşitlik modeli gibi karmaşık modellerle test edilmesinin son derece yararlı olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Altan, Ö. (2006). *The effects of maternal socialization and temperament on children's emotion regulation*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Koç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bjorklund, D. F., Bjorklund, B. R., Brown, D. R., & Cassel, W. S. (1998). Children's susceptibility to repeated questions: How misinformation changes children's answers and their minds. *Applied Developmental Science*, 2, 99-111.
- Brainerd, C. J., & Gordon, L. L. (1994). Development of verbatim and gist memory for numbers. *Developmental Psychology*, 30, 163-177.
- Brainerd, C. J., & Kingma, J. (1985). On the independence of short-term memory and working memory in cognitive development. *Cognitive Psychology*, 17, 210-247.
- Brainerd, C.J., & Poole, D. A. (1997). Long-term survival of children's false memories: A review. *Learning and Individual Differences*, 9, 125-152.
- Brainerd, C. J., & Reyna, V. F. (1990). Gist is the grist: Fuzzy-trace theory and the new intuitionism. *Developmental Review*, 10, 3-47.
- Brainerd, C. J., & Reyna, V. F. (1998). Fuzzy-trace theory and children's false memories: A review. *Journal of Experimental Child Psychology*, 71, 81-129.
- Brainerd, C. J., Reyna, V. F., & Brandse, E. (1995). Are children's false memories more persistent than their true memories? *Psychological Science*, 4, 141-148.

- Brainerd, C. J., Reyna, V. F., & Poole, D. A. (2000). Fuzzy-trace theory and false memory: Memory theory in the courtroom. In D. F. Bjorklund (Ed.), *False-memory creation in children and adults: Theory, research, and implications* (pp. 93-127). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Brown, R. D., Goldstein, E., & Bjorklund, D. F. (2000). The history and zeitgeist of the repressed-false-memory debate: Scientific and sociological perspectives on suggestibility and childhood memory. In D. F. Bjorklund (Ed.), *False-memory creation in children and adults: Theory, research, and implications* (pp. 1-30). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Brown, D. A., Salmon, K., Pipe, M. E., Rutter, M., Craw, S., & Taylor, B. (1999). Children's recall of medical experiences: The impact of stress. *Child Abuse and Neglect*, 23, 209-216.
- Bruck, M., & Ceci, S. J. (1999). The suggestibility of children's memory. *Annual Review of Psychology*, 50, 419-439.
- Bruck, M., & Ceci, S. J. (2004). Forensic developmental psychology: Unveiling four common misconceptions. *Current Directions in Psychological Science*, 13, 229-232.
- Bruck, M., Ceci, S. J., Francoeur, E., & Barr, R. (1995). "I hardly cried when I got my shot!" Influencing children's reports about a visit to their pediatrician. *Child Development*, 66, 193-208.
- Bruck, M., Ceci, S. J., & Hembrooke, H. (1998). Reliability and credibility of young children's reports. *American Psychologist*, 53, 136-151.

- Bruck, M., Ceci, S. J., & Melnyk, L. (1997). External and internal sources of variation in the creation of false reports in children. *Learning and Individual Differences*, 9, 289-316.
- Bruck, M., & Melnyk, L. (2004). Individual differences in children's suggestibility: A review and synthesis. *Applied Cognitive Psychology*, 18, 947-996.
- Burgwyn-Bailes, E., Baker-Ward, L., Gordon, B., & Ornstein, P. A. (2001). Children's memory for emergency medical treatment after one year: The impact of individual difference variables on recall and suggestibility. *Applied Cognitive Psychology*, 15, S25-S48.
- Cassel, W. S., & Bjorklund, D. F. (1995). Developmental patterns of eyewitness memory suggestibility: An ecologically based sort-term longitudinal study. *Law and Human Behavior*, 19, 507-532.
- Cassel, W. S., Roebbers, C. E. M., & Bjorklund, D. F. (1996). Developmental patterns of eyewitnesses responses to increasingly suggestive questions. *Journal of Experimental Child Psychology*, 61, 116-133.
- Ceci, S. J., & Bruck, M. (1993). Suggestibility of the child witness: A historical review and synthesis. *Psychological Bulletin*, 113, 403-439.
- Ceci, S. J., & Bruck, M. (1998). Children's testimony: Applied and basic issues. In W. Damon (Series Ed.) & I. E. Sigel & K. A. Renninger (Vol. Eds.) *Handbook of child psychology: Vol. 4. Child psychology in practice* (5th ed., pp. 713-774). New York: Wiley.
- Ceci, S. J., Bruck, M., & Loftus, E. F. (1998). On the ethics of memory implantation research. *Applied Cognitive Psychology*, 12, 230-240.

- Chae, Y., & Ceci, S. J. (2005). Individual differences in child's recall and suggestibility: The effect of intelligence, temperament, and self-perceptions. *Applied Cognitive Psychology, 19*, 383-407.
- Clarke-Stewart, K. A., Malloy, L. C., & Allhusen, V. D. (2004). Verbal ability, self-control, and close relationships with parents protect children against misleading suggestions. *Journal of Applied Cognitive Psychology, 18*, 1037-1058.
- Crossmann, A. M. (2001). *Predicting suggestibility: The role of individual differences and socialization*. Unpublished doctoral dissertation, Cornell University, Ithaca, New York.
- Crossmann, A. M., Scullin, M. H., & Melnyk, L. (2004). Individual and developmental differences in suggestibility. *Applied Cognitive Psychology, 18*, 941-945.
- Davis, S. L., & Bottoms, B. L. (2002). Effects of social support on children's eyewitness reports: A test of the underlying mechanism. *Law and Human Behavior, 26*, 185-215.
- Dülleççam, Y. (2002). *Çocuklarda stres verici olayların hatırlanması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Eisen, M. L., & Lynn, S. J. (2001). Dissociation, memory, and suggestibility. *Applied Cognitive Psychology, 15*, 49-74.
- Eisen, M. L., Qin, J., Goodman, G. S., & Davis, S. L. (2002). Memory and suggestibility in maltreated children: Age, stress arousal, dissociation, and psychopathology. *Journal of Experimental Child Psychology, 83*, 167-212.

- Er, N., Alpar, G., & Uçar, F. (2005). Görgü tanığının bellek yanılsamaları ve güven kararları: Bağımsız bellek bildirimlerinden sonraki test ve soru türü değişkenlerinin etkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 20 (56), 45-56.
- Er, N., Hoşrik, E., Ergün, H., & Şerif, M. (2008). Duygu durum değişimlerinin otobiyografik bellek üzerindeki etkileri. *Türk Psikoloji Dergisi*, 23 (62), 1-13.
- Er, N., & Uçar, F. (2004). Yoğun duygu yüklü yaşam olaylarında, kişisel anı aktarımları ve referans noktaları aracılığıyla otobiyografik bellek örüntülerinin incelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 19 (53), 1-18.
- Field, A. (2005). *Discovering statistics*. London: Sage Publications.
- Fivush, R. (1993). Developmental perspectives on autobiographical recall. In G. S. Goodman & B. L. Bottoms. *Child victims, child witnesses: Understanding and improving testimony* (pp. 1-24). New York: Guilford Press.
- Fivush, R., & Hamond, N. R. (1990). Autobiographical memory across the preschool years: Toward Reconceptualizing childhood amnesia. In R. Fivush & J. A. Hudson (Eds.), *Knowing and remembering in young children* (pp. 223-248). Cambridge: Cambridge University Press.
- Geddie, L., Fradin, S., & Beer, J. (2000). Child characteristics which impact accuracy of recall and suggestibility in preschoolers: Is age the best predictor? *Child Abuse and Neglect*, 24, 223-235.
- Ghetti, S., Goodman, G. S., Eisen, M. L., Qin, J., & Davis, S. L. (2002). Consistency in children's reports of sexual and physical abuse. *Child Abuse and Neglect*, 26, 977-995.

- Gignac, G. E., & Powell, M. B. (2006). A direct examination of the nonlinear (quadratic) association between intelligence and suggestibility in children. *Applied Cognitive Psychology, 20*, 617-623.
- Gilstrap, L. L., & Papierno, P. B. (2004). Is the cart pushing the horse? The effects of child characteristics on children's and adults' interview behaviours. *Applied Cognitive Psychology, 18*, 1059-1078.
- Gobbo, C. (2000). Assessing the effects of misinformation on children's recall: How and when makes a difference. *Applied Cognitive Psychology, 14*, 163-182.
- Gobbo, C., Mega, C., & Pipe, M. E. (2002). Does the nature of the experience influence suggestibility? A study of children's event memory. *Journal of Experimental Child Psychology, 81*, 502-530.
- Goodman, G. S. (2006). Children's eyewitness memory: A modern history and contemporary commentary. *Journal of Social Issues, 62* (4), 811-832.
- Goodman, G. S., Bottoms, B. L., Rudy, L., Davis, S. L., & Schwartz-Kenney, B. M. (2001). Effects of past abuse experiences on children's eyewitness memory. *Law and Human Behavior, 25*, 269-298.
- Goodman, G. S., Quas, J. A., Batterman-Faunce, J. M., Riddlesberger, M. M., & Kuhn, G. (1994). Predictors of accurate and inaccurate memories of traumatic events experienced in childhood. *Consciousness and Cognition, 3*, 269-294.
- Goodman, G. S., Quas, J. A., Batterman-Faunce, J. M., Riddlesberger, M. M., & Kuhn, G. (1997). Children's reactions to and memory for a stressful event: Influences of age, anatomical dolls, knowledge, and parental attachment. *Applied Developmental Science, 1*, 54-75.

- Goodman, G. S., & Tobey, A. E. (1994). Memory development within the context of child sexual abuse investigations. In C. B. Fisher & R. M. Lerner (Eds.), *Applied developmental psychology* (pp. 46-75). New York: McGraw-Hill.
- Gordon, B. N., Ornstein, P. A., Nida, R. E., Follmer, A., Crenshaw, M. C., & Albert, G. (1993). Does the use of dolls facilitate children's memory of visits to the doctor? *Applied Cognitive Psychology*, 7, 459-474.
- Gudjonsson, G. (1986). The relationship between interrogative suggestibility and acquiescence: Empirical findings and theoretical implications. *Personality and Individual Differences*, 7, 195-199.
- Henry, L. A., & Gudjonsson, G. H. (2003). Eyewitness memory, suggestibility, and repeated recall sessions in children with mild and moderate intellectual disabilities. *Law and Human Behavior*, 27, 481-505.
- Henry, L. A., & Gudjonsson, G. H. (2007). Individual and developmental differences in eyewitness recall and suggestibility in children with intellectual disabilities. *Applied Cognitive Psychology*, 21, 361-381.
- Holliday, R. E., Douglas, K. M., & Hayes, B. K. (1999). Children's eyewitness suggestibility: Memory trace strength revisited. *Cognitive Development*, 14, 443-462.
- Howe, M. L., Cicchetti, D., Toth, S. L., & Cerrito, B. M. (2004). True and false memories in maltreated children. *Child Development*, 75, 1402-1417.
- Imhoff, M. C., & Baker-Ward L (1999). Preschoolers' suggestibility: Effects of developmentally appropriate language and interviewer supportiveness. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 20, 407-429.

- Johnson, M. K., Hashtroudi, S., & Lindsay, D. S. (1993). Source monitoring. *Psychological Bulletin*, 114, 3-28.
- Katz, J., Önen, F., Demir, N., Uzlukaya, A., & Uludağ, P. (1974). A Turkish Peabody Picture Vocabulary Test. *Hacettepe Bulletin of Social Sciences and Humanities*, 6, 129-142.
- Lindsay, D. S., Gonzales, V., & Eso, K. (1995). Aware and unaware uses of memories of postevent suggestions. In S. E. Hobfoll (Series Ed.) & M. S. Zaragoza, J. R. Graham, G. C. N. Hall, R. Hirschman & Y. S. Ben Porath, (Vol. Eds.) *Applied psychology: Individual, social, and community issues: Vol. 1: Memory and testimony in the child witness* (pp. 86-108). Newbury Park, CA: Sage.
- Lyon, T. D. (2001). Let's not exaggerate the suggestibility of children. *Court Review*, 13, 12-14.
- Lyon, T. D. (2002). Speaking with children: Advice from investigative interviewers. In F. Talley & A. Urquiza (Eds.) *Handbook for the treatment of abused and neglected children*. Needham Heights, MA: Allyn, & Bacon.
- Malloy, L., Quas, J. A., Melinder, A., D'Mello, M., & Goodman, G. S. (2005). Effects of repeated interviews on the information retrieved by child-witnesses in forensic interviews. *American Psychology-Law Society Convention*, Scottsdale, AZ.
- McFarlane, F., Powell, M. B., & Dudgoen, P. (2002). An examination of the degree to which IQ, memory performance, socio-economic status and gender predicts younger children's suggestibility. *Legal and Criminological Psychology*, 7, 227-239.

- Melnyk, L., & Bruck, M. (2004). Timing moderates the effects of repeated suggestive interviewing on children's eyewitness memory. *Applied Cognitive Psychology*, 18, 613-631.
- Mordock, J. B. (2001). Interviewing abused and traumatized children. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 6, 271-291.
- Newcombe, P. A., & Siegal, M. (1997). Explicitly questioning the nature of suggestibility in preschoolers' memory and retention. *Journal of Experimental Child Psychology*, 67, 185-203.
- Orbach, Y., Hershkowitz, I., Lamb, M. E., Sternberg, K. J., Esplin, P. W., & Horowitz, D. (2000). Assessing the value of structured protocols for forensic interviews of alleged child abuse victims. *Child Abuse and Neglect*, 24, 733-752.
- Orbach, Y., & Lamb, M. E. (2001). The relationship between within-interview contradictions and eliciting interviewer utterances. *Child Abuse and Neglect*, 25, 323-333.
- Ornstein, P. A., & Greenhoot, A. F. (2000). Remembering the distant past: Implications of research on memory for the recovered memory debate. In D. F. Bjorklund (Ed.), *False-memory creation in children and adults: Theory, research, and implications* (pp. 203-237). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Pallant, J. (2005). *SPSS Survival Manual*. Sydney: Open University Press.
- Paterson, G. T., & Sanson, A. (1999). The association of behavioral adjustment to temperament, parenting and family characteristics among 5-year-old children. *Social Development*, 8, 293-309.

- Pipe, M. E., Sutherland, R., Webster, N., Jones, C., & Rooy, D. L. (2004). Do early interviews affect children's long-term event recall? *Applied Cognitive Psychology, 18*, 823-839.
- Poole, D. A., & White, L. T. (1995). Tell me again and again: Stability and change in the repeated testimonies of children and adults. In S. E. Hobfoll (Series Ed.) & M. S. Zaragoza, J. R. Graham, G. C. N. Hall, R. Hirschman & Y. S. Ben Porath, (Vol. Eds.) *Applied psychology: Individual, social, and community issues: Vol. 1: Memory and testimony in the child witness* (pp. 24-43). Newbury Park, CA: Sage.
- Powell, M. B., & Roberts, K. P. (2002). The effect of repeated experience on children's suggestibility across two question types. *Applied Cognitive Psychology, 16*, 367-386.
- Powell, M. B., Roberts, K. P., Ceci, S. J., & Hembrooke, H. (1999). The effects of repeated experience on children's suggestibility. *Developmental Psychology, 35*, 1462-1477.
- Quas, J. A., Goodman, G. S., Bidrose, S., Pipe, M. E., Craw, S., & Ablin, D. S. (1999). Emotion and memory: Children's long-term remembering, forgetting, and suggestibility. *Journal of Experimental Child Psychology, 72*, 235-270.
- Quas, J. A., Qin, J., Schaaf, J. M., & Goodman, G. S. (1997). Individual differences in children's and adults' suggestibility and false event memory. *Learning and Individual Differences, 9*, 359-390.
- Raven, J., Raven, J. C., & Court, J. H. (1998). *Coloured progressive matrices*. Oxford: Oxford Psychologists Press.

- Reyna, V. F., & Brainerd, C. J. (1991). Fuzzy-trace theory and children's acquisition of mathematical and scientific concepts. *Learning and Individual Differences*, 3, 27-59.
- Reyna, V. F., & Brainerd, C. J. (1995). Fuzzy-trace theory: An interim synthesis. *Learning and Individual Differences*, 7, 1-75.
- Reyna, V. F., & Kiernan, B. (1994). Development of gist versus verbatim memory in sentence recognition: Effects of lexical familiarity, semantic content, encoding instructions, and retention interval. *Developmental Psychology*, 30, 178-191.
- Roberts, K. P., Lamb, M. E., & Sternberg, K. J. (1999). Effects of the timing of postevent information on preschoolers' memories of an event. *Applied Cognitive Psychology*, 13, 541-559.
- Roberts, K. P., & Powell, M. B. (2001). Describing individual incidents of sexual abuse: A review of research on the effects of multiple sources of information on children's reports. *Child Abuse and Neglect*, 25, 1643-1659.
- Robinson, J., & McGuire, J. (2006). Suggestibility and children with mild learning disabilities: The use of cognitive interview. *Psychology, Crime & Law*, 12, 537-556.
- Roebers, C. M., & Schneider, W. (2001). Individual differences in children's eyewitness recall: The influence of intelligence and shyness. *Applied Developmental Science*, 5, 9-20.
- Roebers, C. M., & Schneider, W. (2005). Individual differences in young children's suggestibility: Relations to event memory, language abilities, working memory, and executive functioning. *Cognitive Development*, 20, 427-447.

- Rudy, L., & Goodman, G. S. (1991). Effects of participation on children's reports: Implications for children's testimony. *Developmental Psychology*, 27, 527-538.
- Saywitz, K., & Camparo, L. (1998). Interviewing child witnesses: A developmental perspective. *Child Abuse and Neglect*, 22, 825-843.
- Schneider, W., & Bjorklund, D. F. (1998). Memory. In W. Damon (Series Ed.) & D. Kuhn & R. Siegler (Vol. Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 2. Cognition, Perception, and Language* (5th ed., pp. 467-521). New York: Wiley.
- Sternberg, K. J., Lamb, M. E., Davies, G. M., & Westcott, H. L. (2001). The Memorandum of Good Practice: Theory versus application. *Child Abuse and Neglect*, 25, 669-681.
- Vandermaas, M. O., Hess, T. M., & Baker-Ward, L. (1993). Does anxiety affect children's reports of memory for a stressful event? *Applied Cognitive Psychology*, 7, 109-127.
- Warren, A. R., & Lane, P. (1995). The effects of timing and type of questioning on eyewitness accuracy and suggestibility. In S. E. Hobfoll (Series Ed.) & M. S. Zaragoza, J. R. Graham, G. C. N. Hall, R. Hirschman & Y. S. Ben Porath, (Vol. Eds.) *Applied psychology: Individual, social, and community issues: Vol. 1: Memory and testimony in the child witness* (pp. 44-60). Newbury Park, CA: Sage.
- Yağmurlu, B., & Sanson, A. (baskıda). Parenting and temperament as predictors of prosocial behaviour in Australian and Turkish Australian children. *Australian Journal of Psychology*.

Ek-1

1. ve 2. Telkin Edici Görüşme Soruları

1. Oyun başlamadan önce abi size perdenin üzerinde duran bazı şeyler gösterdi. Perdenin üzerinde neler vardı? (*yönlendirici olmayan*)
2. (*Uykucu balık, kılıç balığı(nın yavrusu), süslü balık, tombul balık, tül kuyruk balık* – Bunlardan hangisini söylemediyse) _____ var mıydı? (*doğru yönlendirici*)
(*Eğer beşini de sayarsa*) Abinin pantolonun rengi kırmızı mıydı?
3. Abi istirdiyeyi açıp size ne gösterdi? (*açık uçlu yanlış yönlendirici*)
4. Abi sizden kurbağa olmanızı istedi mi? (*kapalı uçlu yanlış yönlendirici*)
5. Deniz Kızı denizin altında kimlerle birlikte yaşıyordu? (*yönlendirici olmayan*)
6. Deniz Kızı denizin altında bir kulübede mi yaşıyordu? (*kapalı uçlu yanlış yönlendirici*)
7. Babası, Deniz Kızına evden gitmeden önce ne söyledi? (*açık uçlu yanlış yönlendirici*)
8. Annesi, Deniz Kızının dışarıda oynamasına izin verdi mi? (*doğru yönlendirici*)
9. İstirdiyenin içinde iki tane mi kolye mi vardı? (*kapalı uçlu yanlış yönlendirici*)
10. Deniz Kızı ile dalga yapma oyunu oynadınız mı? (*doğru yönlendirici*)
11. Deniz Kızı istirdiyeyi neden zorla açtı? (*açık uçlu yanlış yönlendirici*)
12. Deniz Kızı evinden nasıl uzaklaştı? (*yönlendirici olmayan*)
13. Kolyeyi Deniz Kızının boynuna köpek balığı mı taktı? (*kapalı uçlu yanlış yönlendirici*)
14. Deniz Kızının kolyesini kim kopardı? (*açık uçlu yanlış yönlendirici*)
15. Bay Yengeç Deniz Kızına istirdiyeyle ilgili ne söyledi? (*yönlendirici olmayan*)
16. Deniz Kızı evinin adresini biliyor muydu? (*doğru yönlendirici*)
17. Köpek Balığı neden üzgündü? (*yönlendirici olmayan*)
18. Deniz Kızını evine annesi mi götürdü? (*kapalı uçlu yanlış yönlendirici*)
19. Bay Yengeç Köpek Balığından özür diledi mi? (*doğru yönlendirici*)
20. Deniz Kızı kancaya takıldıktan sonra nasıl kurtuldu? (*açık uçlu yanlış yönlendirici*)

Ek-2

3. Görüşme – Bellek Testi Soruları

1. Oyundaki abi istiridyeyi açıp size gösterdi mi?
2. Abi sizden ne olmanızı istedi?
3. Deniz Kızı denizin altında nerede yaşıyordu?
4. Deniz Kızına evden gitmeden önce bir şeyler söyleyen kimdi?
5. İstiridyenin içinde kaç tane kolye vardı?
6. Deniz Kızı istiridyeyi zorla açtı mı?
7. Kolyeyi Deniz Kızının boynuna kim taktı?
8. Deniz Kızının kolyesi koptu mu?
9. Deniz Kızını evine kim götürdü?
10. Deniz Kızı neye takılmıştı ve kurtulamamıştı?

Ek-3

Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği

Her soru için, çocuğun son zamanlardaki ve şimdiki davranışını en iyi anlatan numarayı lütfen yuvarlak içine alınız. Sorulardan hiçbiri çocuğa uymuyorsa veya cevaplanamazsa, üzerini çiziniz:

	Hemen Hiç	Sık Değil	Değişken, Genelde Olmaz	Değişken, Genelde Olur	Sık Sık	Hemen Her Zaman
1. Çocuğum, yabancı yetişkinlere karşı utangaçtır.	1	2	3	4	5	6
2. Çocuğum bulmaca çözmek veya yap- boz (lego) gibi bir işe başladığı zaman, uzun zaman alsa bile bitirinceye kadar üzerinde çalışır.	1	2	3	4	5	6
3. Çocuğum her gün hemen hemen aynı zamanda kakasını yapar.	1	2	3	4	5	6
4. Çocuğum yeni çocuklarla ilk defa tanıştığında utangaçtır.	1	2	3	4	5	6
5. Çocuğum yeni bir işe geçmeden önceki işini tamamlamayı sever.	1	2	3	4	5	6
6. Çocuğum her gün, hemen hemen aynı zamanda bir şeyler atıştırmak ister.	1	2	3	4	5	6
7. Çocuğum bir işle uğraşırken, üzüldüğü ya da canı sıkıldığında, onu yere atar, ağlar, kapıları çarpar.	1	2	3	4	5	6
8. Alışveriş yaparken çocuğum oyuncak, ya da şeker gibi sevdiği bir şey istediğinde, onun yerine kolayca başka bir şeyi kabul eder.	1	2	3	4	5	6
9. Çocuğumu gece yatağa yatırdığımda, uykuya dalması aşağı yukarı aynı zamanı alır.	1	2	3	4	5	6
10. Çocuğum tamamladığı bir oyunu ya da aktiviteyi bırakmayı istemez.	1	2	3	4	5	6

	Hemen Hiç	Sık Değil	Değişken, Genelde Olmaz	Değişken, Genelde Olur	Sık Sık	Hemen Her Zaman
11. Çocuğum saçının taranması gibi bir işe karşı çıkarsa, buna aylarca direnmeyi sürdürür.	1	2	3	4	5	6
12. Çocuğum bulmaca, yap-boz ve okuma gibi bir aktiviteyle uzun zaman uğraşır.	1	2	3	4	5	6
13. Parkta ya da ziyaretteyken, çocuğum yabancı çocukların yanına gider ve onların oyununa katılır.	1	2	3	4	5	6
14. Çocuğum, her gün farklı sürelerde uyur.	1	2	3	4	5	6
15. Çocuğum yabancı bir yetişkine karşı utangaçsa, bunun üstesinden yarım saat kadar bir sürede, hemen gelir.	1	2	3	4	5	6
16. Çocuğum bir şeye kızgınsa, bunu geçiştirmek zor olur.	1	2	3	4	5	6
17. Çocuğum, her gün farklı zamanlarda acıkır.	1	2	3	4	5	6
18. Bir okul gezisine gittiğimizde, çocuğum yeni ortamına hemencecik, evindeymiş gibi alışır.	1	2	3	4	5	6
19. Beraber alışveriş yaparken, çocuğumun istediğini almazsam (örnek: şeker, giysi gibi) ağlar ve bağırır.	1	2	3	4	5	6
20. Çocuğum üzüntülü ise, onu rahatlatmak zordur.	1	2	3	4	5	6
21. Yabancı yetişkinler evimizi ziyaret ettiğinde, çocuğum hemen dostça davranır ve onlara yaklaşır.	1	2	3	4	5	6
22. Çocuğum, her gün aynı miktarda yemek yemek yerine, bir gün fazlasıyla, ertesi gün de çok az yemek yer.	1	2	3	4	5	6

	Hemen Hiç	Sık Değil	Değişken, Genelde Olmaz	Değişken, Genelde Olur	Sık Sık	Hemen Her Zaman
23. Bir oyuncak ya da oyun zor geldiği zaman, çocuğum hemen başka bir aktiviteyle ilgilenir.	1	2	3	4	5	6
24. Sevdiği bir oyun ya da oynacağı çalışmadığı zaman, çocuğum belirgin şekilde üzülür.	1	2	3	4	5	6
25. Çocuğum bir kıyafeti giymek istemediğinde, bağırarak tartışır ya da ağlar.	1	2	3	4	5	6
26. Hafta sonu ve tatillerde çocuğum her sabah aynı saatte uyanır.	1	2	3	4	5	6
27. Çocuğum bir şeyi öğreninceye kadar (bulmaca, yeni şarkı veya yazmak gibi), o işin üzerinde çalışır.	1	2	3	4	5	6
28. Çocuğum, annesinin olmadığı yeni bir ortama (yuva, okul ya da müzik dersi gibi) ilk kez bırakıldığı zaman, üzülür.	1	2	3	4	5	6
29. Çocuğum bir şeyle oynamaya başladığında, bunu durdurmasını istersem, ilgisini başka bir şeye çevirmek zordur.	1	2	3	4	5	6
30. Çocuğum, kitap okumak ya da kitaplara bakmak ve el işi yapmak gibi sessiz aktivitelerle uğraşır.	1	2	3	4	5	6

Ek-4

Çocuk Yetiştirme Anketi

Aşağıdaki maddeler, çocuk yetiştirmeye ait bazı durumları anlatmaktadır. Lütfen her soruyu, size ne kadar uygun olduğuna göre cevaplayınız. Örneğin, bir davranışı “çok seyrek” olarak yapıyorsanız veya öyle hissediyorsanız, 2’yi işaretleyiniz. Eğer her zaman yapıyorsanız, 5’i işaretleyiniz.

Doğru veya yanlış cevap yoktur. Amacımız, yalnızca anne ve babaların çocuk yetiştirme konusundaki düşüncelerini öğrenmektir.

Vereceğiniz tüm bilgiler tamamıyla gizli tutulacaktır. Bu nedenle, lütfen olabildiğince dürüst ve doğru cevap veriniz.

	Hiçbir Zaman	Çok Seyrek	Bazen	Çoğu Zaman	Her Zaman
1. Çocuğumun kendisine söyleneni açıklamasız yapmasını beklerim.	1	2	3	4	5
2. Tokat atmanın, çocuğumun daha iyi davranmasını sağlayacak iyi bir yol olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
3. Çocuğum korkmuş ya da üzüntülü olduğu zaman, onu rahatlatır ve ona anlayışlı davranırım.	1	2	3	4	5
4. Çocuğumun, cezalandırılma veya kısıtlanma konusunda duygularını ifade etmesine izin veririm.	1	2	3	4	5
5. Çocuğuma disiplin verirken, onu beş dakikalığına odaya gönderirim.	1	2	3	4	5
6. Çocuğuma sevgimi, onu kucaklayarak, öperek ve sarılarak ifade ederim.	1	2	3	4	5
7. Çocuğumun, anne ve babasına sorusuz itaat etmesini beklerim.	1	2	3	4	5
8. Çocuğumun davranışını kontrol etmek için ona tokat atar veya vururum.	1	2	3	4	5
9. Belirli bir neden olmaksızın çocuğumu kucaklar veya sarılırım.	1	2	3	4	5
10. Çocuğuma, davranışlarının sonuçlarını açıklarım.	1	2	3	4	5
11. Çocuğum olmadan bir yerlere gitmeyi veya bir şeyler yapmayı tercih ederim.	1	2	3	4	5

	Hiçbir Zaman	Çok Seyrek	Bazen	Çoğu Zaman	Her Zaman
12. Çocuğuma disiplin verirken, ona bağırırım.	1	2	3	4	5
13. Çocuğuma bazı şeylerin neden gerekli olduğunu açıklamaya çalışırım.	1	2	3	4	5
14. Çocuğuma, onun beni ne kadar mutlu ettiğini söylerim.	1	2	3	4	5
15. Çocuğuma disiplin verirken, az açıklama yaparak veya hiç açıklama yapmadan, onu odasına gönderirim.	1	2	3	4	5
16. Çocuğumun, kendisine söyleneni tartışmasız yapmasını isterim.	1	2	3	4	5
17. Çocuğumla benim, sıcak ve çok yakın olduğumuz anlar vardır.	1	2	3	4	5
18. Yanlış davrandığı zaman, çocuğuma tanıdığım ayrıcalıkları geri alırım.	1	2	3	4	5
19. Çocuğumu dinlemek ve onunla bir şeyler yapmaktan zevk alırım.	1	2	3	4	5
20. Çocuğuma, kurallara neden uyması gerektiğini açıklarım.	1	2	3	4	5
21. Canımı sıktığı zaman, kendimi ondan uzaklaştırırım.	1	2	3	4	5
22. Çok kötü davrandığında, çocuğuma fiziksel ceza veririm; örnek, tokat atarım.	1	2	3	4	5
23. Çocuğuma, neden cezalandırıldığını veya kısıtlandığını açıklarım.	1	2	3	4	5
24. Çocuğumu kucaklamayı ve öpmeyi severim.	1	2	3	4	5
25. Fiziksel cezalandırmanın, çocuğumu disipline sokmada en iyi yol olduğuna inanırım.	1	2	3	4	5
26. Çocuğuma, kuralların nedenini açıklarım.	1	2	3	4	5
27. Çocuğum mutlu olduğunda da, neşeli olduğunda da kendimi ona yakın hissedirim.	1	2	3	4	5

	Hiçbir Zaman	Çok Seyrek	Bazen	Çoğu Zaman	Her Zaman
28. Çocuğum itaatsiz davrandığı zaman ona tokat atarım.	1	2	3	4	5
29.Çocuğum, yanlış davrandığı zaman, onunla mantıklı bir şekilde konuşur ve olayın üzerinden geçerim.	1	2	3	4	5
30. Çocuğumla şakalaşır ve oyun oynarım.	1	2	3	4	5

Ek-5

Veliler için Açıklama

Sayın Veli,

Gelişim psikolojisi alanında yürütmekte olduğum doktora tez çalışmamda kullanacağım Çocuk Mizacı ve Çocuk Yetiştirme Anketi ekte bulunmaktadır. Araştırma sonuçları toplu olarak değerlendirileceğinden kimlik bilgileri gizli kalacaktır. Sadece anketlerin dönüşünü takip edebilmemiz açısından anketleri doldurduktan sonra çocuğun isminin yazılı olduğu zarf içinde teslim etmenizi rica ederim. Anketlerin her ikisinin de **çocuğun annesi tarafından** doldurulması ve kimlik bilgileri gizli kalacağından dürüst ve içten cevaplanması araştırmanın amacına ulaşması bakımından son derece önemlidir.

Katkı ve yardımlarınız için teşekkür ederim.

Öğr. Gör. Mine OĞUL
Atılım Üniversitesi Psikoloji Bölümü

T.C.
ÇANKAYA KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Bölüm : Kültür
Sayı : B.08.4.MEM.4.06.02.01.11.070/
Konu : Araştırma Talebi

16.02.2006 9839

.....MÜDÜRLÜĞÜNE

Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Anabilim Dalı doktora öğrencisi **Mine OĞUL'un** “Çocukların Yaşadıkları Olaylara Dair Belleklerinin İncelenmesi” konulu anketi okulunuzda uygulayabilmesine ilişkin Bakanlığımız; Eğitimi Araştırma Geliştirme Dairesi Başkanlığı'nın 08.02.2006 tarih ve 77/420 sayılı yazısı ekte gönderilmiştir.

Bakanlık emri gereğince işlem yapılmasını rica ederim.


Züleyha TEKÇE AKÇA
Müdür a.
Şube Müdürü

E K L E R :
Ek- 1 - Yazı.
2 - Anket (1 sayfa)

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı

Sayı : B.08.0.EGD.0.33.05.311- 77/420
Konu : Araştırma İzni

08/02/2006

ANKARA VALİLİĞİNE
(İl Millî Eğitim Müdürlüğü)

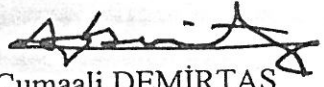
İlgi : 17.01.2006 tarih ve B.08.4.MEM.4.06.00.11.070.92/315 sayılı yazınız.

Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Ana Bilim Dalı doktora öğrencisi Mine OĞUL'un "Çocukların Yaşadıkları Olaylara Dair Belleklerinin İncelenmesi" konulu araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılacak anketlerin, ekli listede belirtilen anaokullarındaki 5-6 yaş grubu çocuklar ile ilköğretim 2. ve 3. sınıf öğrencilerine uygulama izin talebi incelenmiştir.

Ege Üniversitesi tarafından kabul edilen (1 sayfa - 20 sorudan oluşan) anketin belirtilen okullarda uygulanmasında Bakanlığımızca bir sakınca görülmemektedir.

Araştırmanın bitiminde sonuç raporunun iki örneğinin Bakanlığımıza gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.


Cumaali DEMİRTAŞ
Bakan a.
Müsteşar Yardımcısı

EKLER :
EK-1: Anket Örneği (1 Adet-1 Sayfa)
EK-2: Okul Listesi (1 Adet-1 Sayfa)

T. C.	
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI	
Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı	
Bölen	256
Tarih	08.02.2006
Rahat	Kültür

ÖZGEÇMİŞ

1993 yılında İzmir Bornova Anadolu Lisesi'nden mezun oldum. 1997 yılında Orta Doğu Teknik Üniversitesi Psikoloji Bölümü'nden lisans derecem aldım. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Psikoloji Bölümü'nde Klinik Psikoloji alanındaki yüksek lisans eğitimimi “Roles of Perceived Control and Coping Strategies on Depressive and Anxiety Symptoms of Adolescents” başlıklı tezimle 2000 yılında tamamladım. Ege Üniversitesi Psikoloji Bölümü Gelişim Psikolojisi Ana Bilim Dalındaki doktora eğitimime 2002 yılında başladım. 1999-2005 yılları arasında çeşitli özel kurumlar ile kamu kuruluşlarında psikolog olarak görev yaptım. 2005 yılından bu yana Atılım Üniversitesi Psikoloji Bölümü'nde öğretim görevlisi olarak çalışmaktayım.

Yayınlar ve Bildiriler

Cihanoğlu, M. (2007). Çocuk tanıklığı ve çocuk belleğinin güvenilirliği. *Türk Psikoloji Bülteni*, 13 (40), 67-71.

Karancı, N., Akşit, B., Anafarta, M., & Oğul, M. (1999). Depreme karşı hazırlıklı olmak için öğretme ve uygulama kılavuzu: Eğitici el kitabı. Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi Afet Yönetimi Uygulama ve Araştırma Merkezi.

Oğul, M. (2004). Bilişsel yaklaşıma göre kontrol algısı ve stresle başa çıkma. *Türk Psikoloji Bülteni*, 10 (34-35), 159-163.

Oğul, M. (2004). Çocuklar, çocuk hakları konusunda ne düşünüyor? Sözel bildiri, 13. Ulusal Psikoloji Kongresi, Bilgi Üniversitesi, İstanbul.

- Oğul, M. (2005). What do children think about children's rights?: Children's views on their rights. Sözel bildiri, Childhoods 2005 Oslo, Oslo Üniversitesi, Norveç.
- Oğul, M., & Erden, G. (2005). Amputasyonun psikososyal boyutu. *Ankara Üniversitesi Dikimevi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 7, 27-33.
- Oğul, M., & Gençöz, T. (2001). Algılanan kontrolün ve başa çıkma yöntemlerinin ergenlerin kaygı ve depresyon semptomlarındaki rolü. Sözel bildiri, 11. Ulusal Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Kongresi, Antalya.
- Oğul, M., & Gençöz, T. (2003). Roles of perceived control and coping strategies on depressive and anxiety symptoms of Turkish adolescents. *Psychological Reports*, 93, 659-672.

ÖZET

Bu araştırmada, okulöncesi dönemde telkinin çocuk belleği üzerindeki etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çocuklarda telkine yatkınlığı etkileyen, görüşme ortamına ve çocuğun bireysel özelliklerine bağlı bazı değişkenler ele alınmıştır. Araştırmaya, yaşları 4-6 arasında değişen (48-80 ay), 49'u kız, 51'i erkek toplam 100 çocuk katılmıştır. Çocuklara, katılımcı olarak izledikleri bir tiyatro oyununa ilişkin farklı türde sorular yöneltilmiştir. Katılımcılar seçkisiz olarak iki gruba atanmışlardır. Çocuklar soruları gruplardan birinde kısa (yaklaşık bir hafta), diğerinde uzun aralıklarla (yaklaşık bir ay) gerçekleştirilen görüşmelerde yanıtlamışlardır. Bu sorularla çocukların serbest hatırlama, ipuçlu hatırlama ve telkine yatkınlık düzeyleri değerlendirilmiştir. Yanlış yönlendirici soruların da yer aldığı bu görüşmeler iki kez tekrarlanmıştır. Bunların ardından ayrı bir görüşmede verilen bellek testi ile katılımcıların belleklerinde, verilen telkinlerin etkisiyle oluşan bozulma derecesi ölçülmüştür. Ayrıca çocukların alıcı dil becerileri ve akıcı zekaları, mizaçları ve ebeveynlerinin çocuk yetiştirme tarzlarının, telkine yatkınlık düzeyleri ve diğer bellek performanslarıyla ilişkileri incelenmiştir. Bu bilişsel ve psiko-sosyal özellikleri ölçmek için sırasıyla Peabody Resim Kelime Testi (PRKT), Renkli Progressive Matrisler (RPM), Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği ve Çocuk Yetiştirme Anketi kullanılmıştır. Uzun aralıklarla görüşme yapılan grubun telkine yatkınlık düzeyinin ve telkinler sonucu belleklerinde oluşan bozulmanın kısa aralıklarla görüşülen gruptan daha fazla olduğu gözlenmiştir. Katılımcıların yaşları; tepkisellik, sebatkarlık ve sıcakkanlılık özellikleri; anne-babalarının itaat bekleme, sıcaklık ve açıklayıcı akıl yürütme ebeveynlik tarzları; alıcı dil becerileri ve akıcı zekaları; serbest hatırlama ve ipuçlu hatırlama performansları telkine yatkınlık düzeyleriyle ilişkili bulunmuştur. Bulgular, ilgili alanyazın ışığında ve adli alandaki uygulamalarla ilişkisi kapsamında tartışılmıştır.

ABSTRACT

In this study, it was aimed to investigate the effects of suggestions on children's memories in the preschool period. Some of the factors which affect children's suggestibility were explored – interview context variables and child's individual characteristics. A total of 100 children, 49 girls, 51 boys, aged 4-6 years (48-80 months) participated in the study. Children were asked different types of questions about a theatre play they participated and watched. Participants were randomly assigned to two groups. They answered these questions in the interviews which were conducted after short delays (approximately one week) in one of the groups, and after long delays in the other group (approximately one month). Children's free recall, cued recall performances and their suggestibility were assessed with these questions. The interviews which also contained misleading questions were repeated twice. Following these interviews, the memory impairment caused by the suggestions was assessed in a separate interview. Moreover, the relations of children's receptive language skills and fluid intelligence, their temperament and their parents' child rearing attitudes to their suggestibility and other memory performances were also examined. In order to measure these cognitive and psycho-social characteristics, Peabody Picture Vocabulary Test, Raven Progressive Matrices, Short Temperament Scale for Children, and Child Rearing Questionnaire were used. The group which was interviewed with longer time intervals was found to be more suggestible and showed greater memory impairment than the group which was interviewed with short intervals. Participants' age; reactivity, persistence, and approach characteristics; their parents' obedience demanding, warmth, and inductive reasoning styles; receptive language skill and fluid intelligence; free recall and cued recall performances were found to be related with their suggestibility. Results were discussed in relation to the relevant literature and their applicability in the forensic settings.