

**FARKLI METİN TÜRLERİNDE OKUDUĞUNU ANLAMA
BECERİLERİNİN ZİHİN KURAMI BECERİLERİ AÇISINDAN
İNCELENMESİ**

SERPİL ELALMIŞ

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI SINIF EĞİTİMİ PROGRAMI**

**DANIŞMAN
PROF. DR. FATİH ÇETİN ÇETİNKAYA**

DÜZCE, 2024

T.C.
DÜZCE ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

FARKLI METİN TÜRLERİNDE OKUDUĞUNU ANLAMA
BECERİLERİNİN ZİHİN KURAMI BECERİLERİ AÇISINDAN
İNCELENMESİ

Serpil ELALMIŞ tarafından hazırlanan tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından Düzce Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı'nda **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

Tez Danışmanı

Prof. Dr. Fatih Çetin ÇETİNKAYA

Düzce Üniversitesi

Jüri Üyeleri

Doç. Dr. Olcay ÖZDEMİR

Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi

Prof. Dr. Fatih Çetin ÇETİNKAYA

Düzce Üniversitesi

Doç. Dr. Elif GÜVEN DEMİR

Düzce Üniversitesi

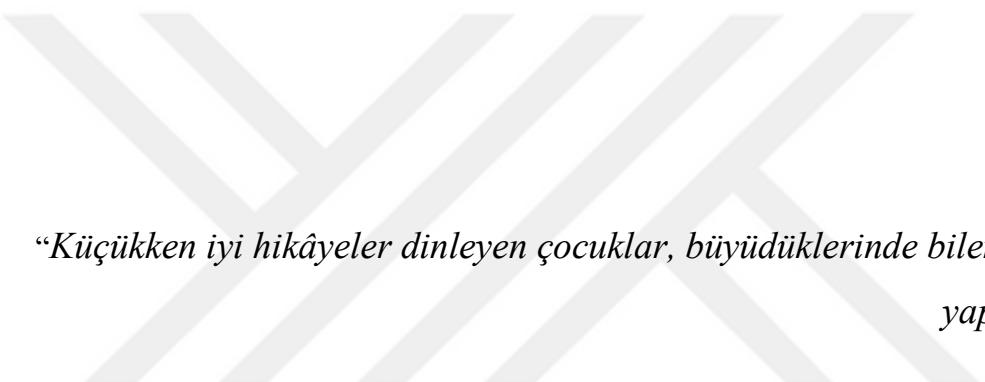
Tez Savunma Tarihi: 27/05/2024

BEYAN

Bu tez çalışmasının kendi çalışmam olduğunu, tezin planlanmasından yazımına kadar bütün aşamalarda etik dışı davranışımın olmadığını, bu tezdeki bütün bilgileri akademik ve etik kurallar içinde elde ettiğimi, bu tez çalışmasıyla elde edilmeyen bütün bilgi ve yorumlara kaynak gösterdiğimi ve bu kaynakları da kaynaklar listesine aldığımı, yine bu tezin çalışılması ve yazımı sırasında patent ve telif haklarını ihlal edici bir davranışımın olmadığını beyan ederim.

27 Mayıs 2024

Serpil ELALMIŞ



*“Küçükken iyi hikâyeler dinleyen çocuklar, büyüdülerinde bilerek yanlış
yapmazlar.”*

Fatih ÇETİNKAYA

TEŞEKKÜR

Lisans ve yüksek lisans programlarında öğrencisi olmaktan gurur ve onur duyduğum, gerek tez çalışmamın gerçekleştirilme sürecinde gerek diğer çalışmaların gerçekleştirilmesi de dâhil olmak üzere süreç boyunca hem akademik hem manevi desteğini esirgemeyerek yol gösteren ve gelişmemi sağlayan, bundan sonraki akademik yaşamımda da kendisiyle birlikte yol almaktan gurur ve onur duyacağım, izinden gittiğim çok kıymetli saygı değer hocam Prof. Dr. Fatih Çetin ÇETİNKAYA'ya sonsuz teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım.

Lisans ve yüksek lisans eğitimime ek olarak yüksek lisans tez süreci boyunca desteğini ve yardımını esirgemeyen her sıkıştığım da fikirleri ve tecrübeleriyle yoluma ışık olan, öğrencisi olmaktan gurur duyduğum çok kıymetli saygı değer hocam Prof. Dr. Hasan Kağan KESKİN'e sonsuz teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım.

Hem tez çalışmam boyunca değerli katkılarını sunarak tılandığım noktada yardımını esirgemeyen hem de diğer çalışmalar aracılığıyla akademik olarak gelişmemi sağlayan çok kıymetli saygı değer hocam Prof. Dr. Kasım YILDIRIM'a sonsuz teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım.

Tez çalışmama sundukları kıymetli katkılarından dolayı kıymetli hocalarım Doç. Dr. Elif GÜVEN DEMİR ve Doç. Dr. Olcay ÖZDEMİR'e sonsuz teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım.

Yüksek lisans tez çalışmama sundukları katkılara ek olarak diğer çalışmalarına da kıymetli vaktini ayırarak her koşulda desteğini, fikirlerini ve yardımlarını esirgemeyen görüşleriyle akademik hayatıma katkıda bulunan kıymetli arkadaşlarım Dr. Halil İbrahim ÖKSÜZ ve Arş. Gör. Bilal Behlül SEZER'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmanın gerçekleştirildiği ilkokullarda görev yapan okul yöneticilerine, öğretmenlere ve çalışmaya katılan öğrencilere ek olarak yardımlarını esirgemeyerek çalışmama katkıda bulunan Mehmet CAN'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Süreç boyunca bana inanan, beni destekleyen ve her daim yanımda olan kıymetli arkadaşlarım Sevimsu GÖK, Sevdnur ZENGİN, Merve YÜKSEL, Oktay İLERİ ve

Kadir DEMİRCİ'ye aynı zamanda ablalarım Ebru ELALMIŞ ve ailesine, Melike ELALMIŞ ERCAN ve ailesine, kardeşim Hıdır Emin ELALMIŞ'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Son olarak beni büyütüp bu günlere getiren her koşulda ve durumda sonsuz desteklerini ve sevgilerini sunan kıymetlilerim, babam Bedi ELALMIŞ ve annem Ayşe ELALMIŞ'a sonsuz saygı, sevgi ve teşekkürlerimi sunuyorum.

27/05/ 2024

Serpil ELALMIŞ

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

ŞEKİL LİSTESİ.....	i
ÇİZELGE LİSTESİ.....	ii
KISALTMALAR.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	v
1. GİRİŞ.....	1
1.1. PROBLEM DURUMU.....	1
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	6
1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	7
1.4. ARAŞTIRMANIN SAYIL TİLLERİ.....	9
1.5. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI.....	9
1.6. TANIMLAR.....	9
1.6.1. Okuduğunu Anlama.....	9
1.6.2. Zihin Kuramı.....	9
1.6.3. Kelime Hazinesi.....	10
1.6.4. Sözel Çalışma Belleği.....	10
1.6.5. Dikkat.....	10
2. LİTERATÜR.....	11
2.1. ZİHİN KURAMININ TANIMI VE TARİHİ.....	11
2.2. ZİHİN KURAMI TEORİLERİ.....	13
2.2.1. Modüler Teori.....	14
2.2.2. Simülasyon Teorisi.....	14
2.2.3. Teori-Teori.....	15
2.3. ZİHİN KURAMI GELİŞİMİ.....	16
2.3.1. Birinci Düzey Yanlış İnanç Görevleri ve Gelişimi.....	19
2.3.2. İkinci Düzey Yanlış İnanç Görevleri ve Gelişimi.....	21
2.3.3. Gaf Görevleri ve Gelişimi.....	21
2.4. ZİHİN KURAMI AÇISINDAN OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİSİ.....	23
2.5. OKUDUĞUNU ANLAMA VE ZİHİN KURAMI AÇISINDAN KELİME HAZİNESİ, SÖZEL ÇALIŞMA BELLEĞİ VE DİKKAT.....	29
3. YÖNTEM.....	33
3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ.....	33
3.2. ÇALIŞMA GRUBU.....	33
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	34
3.3.1. Yanlış Analiz Envanteri.....	34
3.3.2. Zihin Kuramı Görevleri.....	35
3.3.3. Kelime Bilgisi Ölçeği.....	35
3.3.4. Anlamsız Sözcük Tekrarı Listesi.....	36

3.3.5. Bourdon Dikkat Testi	37
3.3.6. Hikâye Edici ve Bilgi Verici Metnin Belirlenmesi.....	37
3.3.6.1. Hikâye Edici Metin	38
3.3.6.2. Bilgi Verici Edici Metin	38
3.4. VERİ TOPLAMA SÜRECİ	39
3.5. VERİLERİN ANALİZİ.....	42
4. BULGULAR VE YORUM	44
4.1. TANIMLAYICI İSTATİSTİKLER, NORMALLİK DAĞILIMI VE ÇOKLU BAĞLANTILILIK	44
4.1. ARAŞTIRMANIN BİRİNCİ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR.....	45
4.2. ARAŞTIRMANIN İKİNCİ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR...	46
4.3. ARAŞTIRMANIN ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR	46
4.4. ARAŞTIRMANIN DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR	47
4.5. ARAŞTIRMANIN BEŞİNCİ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR.....	48
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	50
5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA.....	50
5.2. ÖNERİLER.....	54
6. KAYNAKÇA.....	57
7. EKLER	82
7.1. EK 1: UYGULAMA İZİN YAZISI.....	82
7.2. EK 2: ÖLÇEK KULLANIM İZİNLERİ.....	84
7.2.1. Zihin Kuramı Görevleri Ölçeği İzni.....	84
7.2.2. Kelime Bilgisi Ölçeği İzni	84
7.2.3. Anlamsız Sözcük Tekrarı Listesi Ölçeği İzni.....	84
7.3. EK 3: HİKÂYE EDİCİ METİN-OKUMA PARÇASI.....	84
7.4. EK 4: HİKÂYE EDİCİ METİN OKUDUĞUNU ANLAMA SORU ÖLÇEĞİ	85
7.5. EK 5: BİLGİ VERİCİ METİN-OKUMA PARÇASI.....	85
7.6. EK 6: BİLGİ VERİCİ METİN OKUDUĞUNU ANLAMA SORU ÖLÇEĞİ	87
8. ÖZGEÇMİŞ	88

ŞEKİL LİSTESİ

	<u>Sayfa No</u>
Şekil 2.1. Zihin Kuramı Becerileri Gelişim Sırası (Wellman ve Liu, 2004).	18
Şekil 2.2. Zihin kuramı gelişimi ve çocukların anlatı işleme becerileri [Dore vd.'den (2018) uyarlanmıştır].....	26
Şekil 3.1. Veri toplama sürecine ilişkin gerçekleştirilen oturumlar ve oturumlara ilşkin bilgiler.	40



ÇİZELGE LİSTESİ

Sayfa No

Çizelge 3.1. Katılımcıların cinsiyete göre dağılımı.	34
Çizelge 3.2. Kelime Bilgisi Ölçeği ve Puan Değeri (İlter, 2015).	36
Çizelge 3.3. “Eşek Arısının Başına Gelenler” başlıklı hikâye edici metinde yer alan zihinsel durum ifadeleri.....	38
Çizelge 3.4. “Güneş” başlıklı bilgi verici metinde yer alan zihinsel durum ifadeleri... ..	39
Çizelge 4.1. Araştırmanın değişkenlerine ilişkin betimsel istatistikler.	44
Çizelge 4.2. Bağımsız değişkenlerine ilişkin korelasyon sonuçları.....	45
Çizelge 4.3. Basit doğrusal regresyon analizine ilişkin istatistiksel bulgular.....	46
Çizelge 4.4. Basit doğrusal regresyon analizi sonucuna ilişkin istatistiksel bulgular	46
Çizelge 4.5. Çoklu doğrusal regresyon analizi sonucuna ilişkin istatistiksel bulgular ...	47
Çizelge 4.6. Çoklu doğrusal regresyon analizi sonucuna ilişkin istatistiksel bulgular ...	48
Çizelge 4.7. Değişkenler arası Pearson Korelasyon testine ilişkin bulgular.	49

KISALTMALAR

BDT	Bourdon Dikkat Testi
KBÖ	Kelime Bilgisi Ölçeği
AST	Anlamsız Sözcük Tekrarı
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
ZK	Zihin Kuramı
AI	Anlatı İşleme



ÖZET

FARKLI METİN TÜRLERİNDE OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİLERİNİN ZİHİN KURAMI BECERİLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ

Serpil ELALMIŞ

Düzce Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Eğitimi Programı

Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Prof. Dr. Fatih Çetin ÇETİNKAYA

Mayıs 2024, 87 sayfa

Bu çalışmanın amacı farklı metin türlerinde okuduğunu anlama becerilerinin zihin kuramı becerileri açısından incelenmesidir. Bu doğrultuda çalışmaya zihin kuramı ve okuduğunu anlama becerisinde etkisi olduğu bilinen kelime hazinesi, sözel çalışma belleği ve dikkat becerileri dâhil edilmiştir. Çalışmanın bağımlı değişkenleri hikâye edici ve bilgi verici metinlerde okuduğunu anlama becerisi; bağımsız değişkeni ise zihin kuramı, kelime hazinesi, sözel çalışma belleği ve dikkattir. Çalışma ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 148 ilkökul üçüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Yanlış Analiz Envanteri, Kelime Bilgisi Ölçeği, Zihin Kuramı Görevleri, Anlamsız Sözcük Tekrarı Listesi ve Bourdon Dikkat Testi kullanılmıştır. Verilerin analizi SPSS 24 yazılımı kullanılarak basit doğrusal regresyon analizi ve çoklu doğrusal regresyon analiziyle yapılmıştır. Basit doğrusal regresyon analizinin sonucuna göre zihin kuramı değişkeni tek başına hikâye edici metinlerde okuduğunu anlama becerisindeki değişimin %27'sini bilgi verici metinlerde okuduğunu anlama becerisindeki değişimin ise %09'unu açıklamaktadır. Ayrıca zihin kuramı hikâye edici ve bilgi verici metinlerde okuduğunu anlama becerisinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Çoklu doğrusal regresyon analizinin sonucuna göre ise hikâye edici metinde okuduğunu anlama becerisinde meydana gelen değişimin %39'u, bilgi verici metinde okuduğunu anlama becerisinde meydana gelen değişimin ise %30'u bağımsız değişkenler tarafından açıklanmaktadır. Kelime hazinesi, zihin kuramı ve dikkat değişkenlerinin hikâye edici metinde okuduğunu anlama becerisinin, kelime hazinesi ve sözel çalışma belleği ise bilgi verici metinde okuduğunu anlama becerisinin anlamlı birer yordayıcısı olduğu görülmektedir. Ancak sözel çalışma belleği, hikâye edici metinde okuduğunu anlama becerisinin, zihin kuramı ve dikkat değişkenleri ise bilgi verici metinde okuduğunu anlama becerisinin anlamlı birer yordayıcısı değildir. Değişkenler arası ilişkiler incelendiğinde ise hikâye edici metinde okuduğunu anlama becerisi ile zihin kuramı arasında, bilgi verici metinde okuduğunu anlama becerisi ile kelime hazinesi değişkeni arasında diğer değişkenlere kıyasla daha yüksek bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Okuduğunu anlama becerileri, zihin kuramı becerileri, kelime hazinesi, sözel çalışma belleği, dikkat

ABSTRACT

EXAMINING READING COMPREHENSION SKILLS IN DIFFERENT TEXT TYPES IN TERMS OF TEHORY OF MIND SKILLS

Serpil ELALMIŞ

Duzce University

Institute of Graduate Education, Department of Basic Education

Master's Thesis

Advisor: Prof. Dr. Fatih Çetin ÇETİNKAYA

May 2024, 87 pages

The purpose of the study is examining reading comprehension skills in different text types in terms of tehory of mind skills. Accordingly, vocabulary, verbal working memory and attention skills, which are known to have an effect on theory of mind and reading comprehension skills, were included in the study. The dependent variables of the study were reading comprehension skills in narrative and informative texts; the independent variables were theory of mind, vocabulary, verbal working memory and attention. The research was conducted in the correlational screening model. The study group of the research consists of 148 third grade students. The data of the study were collected with the Informal Reading Inventory, Vocabulary Scale, Theory of Mind Tasks, Nonword Repetition List and Bourdon Attention Test. Data were analyzed by simple linear regression analysis and multiple linear regression analysis using SPSS 24. According to the results of the simple linear regression analysis, the theory of mind variable alone explained 27% of the change in reading comprehension skills in narrative texts and 09% of the change in reading comprehension skills in informative texts. In addition, theory of mind is a significant predictor of reading comprehension skills in narrative and informative texts. According to the results of multiple linear regression analysis, 39% of the change in reading comprehension skills in narrative text and 30% of the change in reading comprehension skills in informative text are explained by independent variables. It is seen that vocabulary, theory of mind and attention variables are significant predictors of reading comprehension skills in narrative text, while vocabulary and verbal working memory are significant predictors of reading comprehension skills in informative text. However, verbal working memory was not a significant predictor of reading comprehension in narrative text, and theory of mind and attention variables were not significant predictors of reading comprehension in informative text. When the relationships between variables are analyzed, it is seen that there is a higher relationship between reading comprehension skills in narrative text and theory of mind, and between reading comprehension skills in informative text and vocabulary variable compared to other variables.

Keywords: Reading comprehension skills, theory of mind skills, vocabulary, verbal working memory, attention

1. GİRİŞ

Farklı metin türlerinde okuduğunu anlama becerilerinin zihin kuramı becerileri açısından incelenmesinin amaçlandığı çalışmanın bu bölümünde; problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sayıtlar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. PROBLEM DURUMU

Sosyal bir varlık olan insan yaşamı boyunca kendisiyle ve çevresiyle iletişim halindedir. Sağlıklı ve başarılı bir iletişim ise kişinin zihinsel durumları anlama ve yorumlama becerisine bağlıdır. Kişi bu süreçte karşısındaki kişinin hareketleri, yüz ifadeleri, bilişsel ve duygusal söylemleri gibi çeşitli ifadeler aracılığıyla hem karşısındaki kişinin hem de diğer kişilerin zihinsel durumları hakkında çok sayıda düşünceye, duyguya, bilgiye ve inanca sahip olmaktadır. Böylelikle anlamlar ağı içinde yaşayan insan, diğer insanların zihinsel durumları hakkında çıkarımlarda bulunarak diğer insanların sonraki davranışlarına yönelik tahminlerde bulunabilmektedir. Benzer şekilde metinde geçen zihinsel durum ifadeleri okuyucuya; karakterlerin duygularına, bilgilerine, isteklerine, düşüncelerine ve eylemlerine ilişkin birçok bilgi vermektedir. Bu bilgiler, okuyucunun metinde yer alan karakterler hakkında çıkarımda bulunmasına, olayların gelişimine ve karakterlerin nasıl davranacağına yönelik tahminde bulunmasına yardımcı olmaktadır (Gamannossi ve Pinto, 2014; Kim, Dore, Cho, Golinkoff ve Amendum, 2021; Pelletier ve Astington, 2004; Pelletier ve Beatty, 2015). Tüm bunlara bağlı olarak hem sosyal hayat hem de okuma süreci olmak üzere her iki durumda da duyuşsal, algısal ve bilişsel analiz gibi zihinsel pek çok beceri kullanılmaktadır. Peki, bu süreçte kullanılan zihinsel beceriler nasıl gelişmektedir ve bu süreç zihinde nasıl işlemektedir? Bu soruya getirilen en kapsamlı yanıt zihin kuramından gelmektedir.

Başkalarının zihinsel durumlarından (düşünceler, inançlar, istekler, niyetler vb.) anlam çıkarma, bu bilgiyi onların ne söyleyeceklerini yorumlarda kullanabilme, nasıl davranabileceklerini sezebilme ve sonrasında ne yapacaklarını tahmin edebilme becerisi Zihin Kuramı (Theory of Mind) olarak tanımlanmaktadır (Howlin, Baron-Cohen ve

Hadwin, 2016). Kişinin zihin kuramı becerilerinin gelişimi farklı bakış açıları (teori-teori, simülasyon teorisi, modüler teori) kullanılarak açıklanmaya çalışılsa da zihin kuramı becerilerinin gelişiminde ortak dönüm noktaları olduğu hakkında görüş birliği bulunmaktadır (Wellman, 2011). Buna ek olarak zihin kuramı becerilerinin gelişiminde dil becerileri, sosyal etkileşim, ortak dikkat, sembolik oyun ve yürütücü işlevler becerileri önemli bir role sahiptir. Bebeklerin doğumdan itibaren geliştirmeye başladığı bu beceriler geniş bir yapıya sahip olan zihin kuramı becerilerinin gelişiminde ön koşuldur. Bu nedenle de belirtilen becerilerin gelişimine bağlı olarak zihin kuramı becerilerinin gelişiminde bireysel farklılıklar görülmektedir (Astington ve Edward, 2010; Bosacki ve Wilde Astington, 1999; Ertuğrul-Yaşar ve Karakelle, 2020; Thirion-Marissiaux ve Nader-Grosbois, 2008).

Zihin kuramı becerilerinin gelişimi 3-4 yaşlarında başlamaktadır (Astington, Pelletier ve Homer, 2002; Baron-Cohen, 2001; Smith, 2009; Wellman, 2011). Bu beceriler sırasıyla; birinci düzey yanlış inanç görevleri (first-order false belief tasks), ikinci düzey yanlış inanç görevleri (second-order false belief tasks) ve gaf görevi (faux pas) şeklinde gelişim göstermektedir.

En basit ve ilk gelişen temel düzey zihinsel durumları ifade eden birinci düzey yanlış inanç görevleri, 3-5 yaş arası dönemde gelişmektedir. Bu dönemde çocuklar, karşısındaki kişinin aynı durum hakkında kendisinden farklı düşüncelere sahip olabileceğini anlamaya başlamaktadır (Bach, Happe, Fleminger ve Powell, 2000; Baron-Cohen, 2001; Miller, 2009).

İkinci düzey yanlış inanç görevleri 6 yaş düzeyinde gelişmektedir. Bu dönemde çocuklar, yalnızca karşısındaki kişinin yanlış inançları olmadığını, başkalarının da diğer kişilerin inançları hakkında yanlış inançları olduğunu anlamaktadır. Ayrıca çocuklar, bu inançların da farklı veya yanlış olabileceğini anlamaktadır (Astington vd., 2002: 133; Baron-Cohen, 2001: 14).

Gaf görevi daha ileri düzey zihinsel beceriler gerektirdiğinden dolayı gelişimsel olarak daha karmaşıktır. Bu becerinin 9-11 yaşlarında geliştiği görülmektedir (Stone, Baron-Cohen ve Knight, 1998). Gaf görevi bilişsel ve duygusal olmak üzere iki bileşenden oluşmaktadır. Çocukların bilişsel olarak hem karşısındaki kişinin söylememesi gerektiği zihinsel durumları bilmesi gerekmekte hem de duygusal olarak duyan kişinin aşağılanmış ya da üzgün hissedeceğine ilişkin empatik anlayış içinde olması

gerekmektedir (Bach vd., 2000; Brüne ve Brüne-Cohrs 2006).

Zihin kuramı becerileri sağlıklı ve başarılı bir iletişimin gerçekleştirilmesi noktasında gerekli olduğu kadar (Astington ve Edward, 2010) sözel ve yazılı söylemin anlaşılması noktasında da oldukça gereklidir (Kim vd., 2021). Bu doğrultuda yapılan çalışmalar zihin kuramı becerilerinin dinlediğini anlama becerisi (Jackson, Slade, Levy ve McCormick, 2022; Kim, 2015, 2016, 2020; Sarı ve Altun, 2018) ve okuduğunu anlama becerisi üzerinde etkisi olduğunu göstermektedir (Atkinson, Slade, Powell ve Levy, 2017; DeNigris, Obeid ve Brooks, 2022; Dore, Amendum, Golinkoff ve Hirsh-Pasek, 2018; Guajardo ve Cartwright, 2016; Holmer, Heimann ve Rudner, 2016; Kim vd., 2021; Pelletier ve Beatty, 2015; Strasser ve Río, 2014).

Okuduğunu anlama pek çok işlem ve becerinin işe koşulduğu karmaşık bir süreçtir (Cain ve Oakhill, 2009; Cain, Oakhill ve Bryant, 2004). Okuduğunu anlamayı oluşturan kritik nokta ise okurun anlamını açıkça bildiği ve anlayabildiği metnin ‘anamlılığına’ ilişkin yargılamaları ve çıkarımlarıdır (Klein, 1988’den aktaran Yıldız, 2010). Okuduğunu anlama sürecinde okuyucu karakterlerin düşünceleri, duyguları, niyetleri ve inançları gibi zihinsel durumları göz önünde bulundurmaktadır (Shanahan & Shanahan, 1997). Böylelikle okuyucu metne ilişkin ayrıntıları hatırlayarak hem yüzeysel anlam kurmakta hem de metindeki örtük anlamlara ilişkin çıkarımlarda bulunmaktadır (Brasell & Rasinski, 2008; Hall, vd., 2020; Perfetti, Landi & Oakhill, 2005). Çıkarım yapma becerisi ise bilişsel bir süreçtir (Özbay ve Özdemir, 2012) ve bu süreçte zihin kuramı gibi bilişsel beceriler kullanılmaktadır (Guajardo ve Cartwright, 2016; Dore vd., 2018).

Zihin kuramı becerilerinin gelişiminde ve okuduğunu anlama becerilerinde kelime hazinesi, sözel çalışma belleği ve dikkat gibi ortak değişkenlerin etkisi olduğu bilinmektedir (Arslan, Hohenberger ve Verbrugge, 2017; Astington ve Jenkins, 1999; Carlson, Moses ve Breton, 2002; De Villiers ve De Villiers, 2000; De Villiers ve Pyers, 2002; Dore vd., 2018; Kim ve Phillips, 2014; Kim vd., 2021; Kim, 2015; Milligan, Astington ve Dack, 2007; Pelletier ve Beatty, 2015; Smadja, Ziv ve Aram, 2021; Strasser ve Río, 2014). Bu doğrultuda mevcut çalışmaya zihin kuramının farklı metin türlerine göre okuduğunu anlama becerisinin ne düzeyde yordayıcısı olduğunun belirlenmesinde kelime hazinesi, sözel çalışma belleği ve dikkat değişkenleri dâhil edilmiştir.

Okuduğunu anlama sürecinde eğer okuyucu tarafından kelime anlamlandırma gerçekleşmez veya yetersiz olursa metin anlaşılamaz (Keskin, 2012). Bu nedenle çalışmaya dâhil edilen değişkenlerden biri olarak kelime hazinesi okuduğunu anlama noktasında oldukça önemli bir rol oynamaktadır (Çetinkaya, 2011). Aynı zamanda dil gelişimi ile zihin kuramı arasında güçlü bir ilişki olduğu bilinmektedir (Astington ve Jenkins, 1999; De Villiers ve De Villiers, 2000; De Villiers ve Pyers, 2002; Nixon, 2005). Milligan ve diğerleri (2007) tarafından 104 çalışmanın dâhil edilmesiyle gerçekleştirilen bir meta analiz çalışmasında dil gelişimi ile zihin kuramı arasındaki ilişki incelenmiştir. Yapılan çalışma sonucunda dilin zihin kuramı üzerindeki etki büyüklüğü genel dil becerileri için %27, alıcı kelime hazinesi için %12, sözdizimi (syntactic) için %29 ve anlam bilgisi (semantic) için %23, tamamlayıcı hafıza için ise %44 olduğu ifade edilmektedir.

Okuduğunu anlamada becerilerinde etkisi olduğu bilinen yürütücü işlevler becerisi (Cartwright, 2012; Guajardo ve Cartwright, 2016; Sesma, Mahone, Levine, Eason ve Cutting, 2009) aynı zamanda zihin kuramı becerilerinin gelişiminde ön koşuldur (Carlson ve Moses, 2001; Carlson vd., 2002; Flavell, 2004; Hughes, 1998). Yürütücü işlevler, kişinin birden çok bakış açısını akılda tutarak kendi bakış açısından etkilenmesine karşı koyarak nispeten zihinsel durumlara odaklanarak kendini ve başkalarını anlamak için gerekli yetkinlikleri sağlamaktadır (Bock, Gallaway ve Hund, 2015: 511). Yürütücü işlevlerin alt boyutlarından biri olan çalışma belleği ile zihin kuramı arasında pozitif yönde bir ilişki bulunmaktadır (Carlson vd., 2002; Lecce, Bianco, Devine ve Hughes, 2017). Çalışma belleği, özellikle zihin kuramı becerilerinden biri olan ikinci düzey yanlış inanç becerilerinin gelişimini doğrudan yordamaktadır (Arslan vd., 2017). Schneider, Lockl ve Fernandez (2005) tarafından dil gelişimi, çalışma belleği ve zihin kuramı arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen çalışmada dil gelişimi ileri olan çocukların çalışma belleği ve yürütücü işlevlerde daha iyi performans gösterdikleri belirtilmektedir. Yine yapılan çalışmalar incelendiğinde çalışma belleğinin alt bileşenlerinden biri olan sözel çalışma belleğinin okuduğunu anlamayı yordadığı ve sözel çalışma belleği ile okuduğunu anlama becerisi arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir (Aydoğan, 2021; Cain vd., 2004; Carretti, Borella, Cornoldi ve De Beni, 2009; Jincho, Namiki ve Mazuka, 2008; Seigneure, Ehrlich, Oakhill ve Yuill, 2000).

Okuduğunu anlamada etkisi olduğu bilinen bir diğer değişken yürütücü işlevlerin bir

diğer alt boyutu olan dikkattir (Anderson, 2002). Dikkat ile okuduğunu anlama arasında pozitif yönde bir ilişki bulunmaktadır (Gür, 2018; Yıldız ve Çetinkaya, 2017). Deniz ve Katrancı (2019) tarafından dikkat düzeyi, öz düzenleme ve okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla gerçekleştirilen çalışmanın sonucunda dikkat düzeyi ile okuduğunu anlama becerisi arasında pozitif yönlü, anlamlı ve yüksek düzeyde bir ilişki olduğu ifade edilmektedir. Yapılan çalışmalar aynı zamanda dikkatin zihin kuramı becerileri ile ilişkili olduğunu da göstermektedir (McGlamery, Ball, Henley ve Besozzi, 2007; Aschersleben, Hofer ve Jovanovic, 2008).

Okuduğunu anlama becerilerinde etkisi olduğu bilinen bir diğer değişken metin türleridir. Okunan metnin yapısı ve özellikleri fark edildiği ölçüde metne ilişkin bilgi edinilmekte ve anlam kurulmaktadır (Akhondi vd., 2011; Duke ve Roberts, 2010; Meyer, 2003). Buna bağlı olarak okuduğunu anlama sürecinde metin türleri oldukça önemli bir etkiye sahiptir (Akhondi, Malayeri ve Samad, 2011; Francis ve Hallam, 2000; Snow, 2002; Temizyürek, 2008).Yapılan çalışmalar çocukların hikâye edici metinleri anlama düzeyinin bilgi verici metinleri anlama düzeyinden daha yüksek olduğunu göstermektedir (Saadatnia, Ketabi ve Tavakoli, 2017; Temizyürek, 2008; Wu, Barquero, Pickren, Barber, ve Cutting, 2020; Yıldırım, Yıldız, Ateş ve Rasinski, 2010). Okuduğunu anlama sürecinde kelime hazinesi (Cain ve Oakhill, 2014; Nagy, 1988), ön bilgiler (Abdelaal ve Sase, 2014; Öksüz ve Akyol, 2023a, 2023b; Tarchi, 2010), çalışma belleği (Arrington, Kulesz, Francis, Fletcher ve Barnes, 2014; Cain vd., 2004; Goff, Pratt ve Ong, 2005), motivasyon (Ahmadi, 2017; Akyol ve Sural, 2020; Guthrie vd., 2007; Wigfield, Gladstone ve Turci, 2016; Yıldız ve Akyol, 2011) ve akıcı okuma (Akyol ve Baştuğ, 2015; Başaran, 2013; Çetinkaya, Ateş ve Yıldırım, 2016; Keskin, 2012) gibi birçok değişkenin etkisi olduğu bilinmektedir. Ancak hikâye edici metinleri anlama düzeyinin bilgi verici metinleri anlama düzeyinden daha yüksek olmasında hangi faktörlerin etkili olduğuna ilişkin literatürde bir görüş birliğinin olmadığı görülmektedir. Hikâye edici ve bilgi verici metinlerde farklı düzeylerde anlamın kurulmasında zihin kuramının etkisi olduğu düşünülmektedir mevcut çalışma planlanmıştır. Kim ve diğerleri (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışmada hikâye edici ve bilgi verici metinlerin okuyucu tarafından tekrar anlatılmasında zihinsel durum ifadelerinin ve zihin kuramının etkisi incelenmiştir. Çalışma sonucunda okuyucu tarafından metinlerin tekrar anlatılmasında hikâye edici metinlere ilişkin daha fazla zihinsel durum ifadelerine yer verildiği buna karşın bilgi verici metinlerde daha az zihinsel durum ifadeleri kullanıldığı

belirlenmektedir. Bunun nedeni olarak da bilgi verici metinlerin aksine hikâye edici metinlerin daha fazla zihinsel durum ifadesi içermesi ve zihin kuramı becerilerinin etkisi olduğu ifade edilmektedir. Buna ek olarak zihinsel durum ifadelerinin bilgi verici metinlerde anlamın kurulmasını zayıf bir şekilde etkilemesine karşı hikâye edici metinlerde anlamın kurulmasını güçlü bir şekilde etkilediği belirtilmektedir. Başka bir ifadeyle bilgi verici metinlere kıyasla hikâye edici metinlerde yer alan zihinsel durum ifadelerinin sıklığına bağlı olarak hikâye edici metinler zihin kuramı becerileri sayesinde daha iyi anlaşılmaktadır. Böylelikle okuyucu metinde yer alan zihinsel durum ifadeleri ve zihin kuramı becerileri sayesinde karakterlerin zihinsel durumlarının farkında olarak çıkarımda ve yargıda bulunabilmektedir (Gamannossi ve Pinto, 2014; Sarı ve Altun, 2018; Kim vd., 2021; Pelletier ve Astington, 2004; Pelletier ve Beatty, 2015).

Uluslararası alanyazında okul öncesi ve ilköğretim düzeyinde okuduğunu anlama becerisi ve zihin kuramı arasındaki ilişkiye ve etkiye yönelik çeşitli çalışmaların yer aldığı görülmektedir (Atkinson vd., 2017; DeNigris vd., 2022; Dore vd., 2018; Florit, De Carli, Giunti ve Mason, 2020; Guajardo ve Cartwright, 2016; Holmer vd., 2016; Kim, 2017, 2020; Kim vd., 2021; Pelletier ve Beatty, 2015; Strasser ve Río, 2014). Ancak ulusal alanyazında okuduğunu anlama ve zihin kuramı arasındaki ilişkiye ve etkiye yönelik bir çalışmanın yer almaması mevcut çalışmanın planlanmasına gerek duyulmasının bir diğer nedenidir.

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın genel amacı; farklı metin türlerinde okuduğunu anlama becerilerinin zihin kuramı becerileri açısından incelenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmaktadır:

1. Zihin kuramı hikâye edici metinlerde okuduğunu anlama becerisinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?
2. Zihin kuramı bilgi verici metinlerde okuduğunu anlama becerisinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?
3. Kelime hazinesi, zihin kuramı, sözel çalışma belleği ve dikkat değişkenleri birlikte hikâye edici metinlerde anlam kurma becerisinin anlamlı birer yordayıcısı mıdır?

4. Kelime hazinesi, zihin kuramı, sözel çalışma belleği ve dikkat değişkenleri birlikte bilgi verici metinlerde anlam kurma becerisinin anlamlı birer yordayıcısı mıdır?
5. Hikâye edici ve bilgi verici metinlerde okuduğunu anlama becerisi, kelime hazinesi, zihin kuramı, sözel çalışma belleği ve dikkat değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Mevcut çalışmada ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin farklı metin türlerinde okuduğunu anlama becerilerinin zihin kuramı becerileri açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda bir hikâye edici metin ve bir bilgi verici metin kullanılmıştır. Buna ek olarak okuduğunu anlamamanın çok boyutlu yapısı dikkate alınarak hem okuduğunu anlamamanın yordayıcısı olan hem de zihin kuramı becerilerinin gelişiminde etkisi olduğu bilinen kelime hazinesi, sözel çalışma belleği ve dikkat değişkenleri mevcut çalışmaya dâhil edilmiştir.

Uluslararası alanyazında okuduğunu anlama ve zihin kuramı arasındaki ilişkiye ve etkiye yönelik çeşitli çalışmaların yer aldığı görülmektedir (Atkinson vd., 2017; DeNigris vd., 2022; Dore vd., 2018; Guajardo ve Cartwright, 2016; Florit vd., 2020; Holmer vd., 2016; Kim, 2017, 2020; Kim vd., 2021; Pelletier ve Beatty, 2015; Strasser ve Río, 2014). Kim (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmada düşük düzeyde dil ve bilişsel becerilerin (kelime bilgisi, sözdizimsel bilgi ve çalışma belleği) ve yüksek düzeyde bilişsel becerilerin (anlamayı izleme becerisi ve zihin kuramı) dinlediğini anlama ile ilişkili olup olmadığı ve aynı zamanda bu becerilerin okuduğunu anlamaya aracılık edip etmediği incelenmiştir. Araştırma sonucunda yer alan becerilerin dinlediğini anlamadaki varyansın %74'ünü açıkladığı görülmektedir. Bu da çalışma belleği, kelime hazinesi, sözdizimsel bilgi, anlama izleme ve zihin kuramı gibi birden çok becerinin okuduğunu anlamayı etkilediğini göstermektedir. Bu doğrultuda mevcut çalışma kapsamında zihin kuramı ve okuduğunu anlama becerisinde etkisi olduğu bilinen kelime hazinesi, sözel çalışma belleği ve dikkat dahil edilerek (Arslan vd., 2017; Astington ve Jenkins, 1999; Carlson vd., 2002; De Villiers ve De Villiers, 2000; De Villiers ve Pyers, 2002; Dore vd., 2018; Kim ve Phillips, 2014; Kim vd., 2021; Kim, 2015; Milligan vd., 2007; Pelletier ve Beatty, 2015; Smadja vd., 2021; Strasser ve Río, 2014) zihin kuramının okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisine yönelik kelime

hazinesi, sözel çalışma belleği ve dikkat becerilerinin rolüne ilişkin önemli bilgilerin elde edileceği düşünülmektedir.

Ulusal alanyazında okuduğunu anlama becerilerinin temel alındığı çeşitli çalışmalarının yer aldığı görülmektedir. Öksüz ve Akyol (2023b) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ön bilgi, sözel çalışma belleği ve dikkat becerilerinin okuduğunu anlama becerisini yordama düzeyi incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda okuduğunu anlamada meydana gelen değişimin %54'ünün ön bilgi, dikkat ve sözel çalışma belleği tarafından açıklandığı ifade edilmiştir. Aynı zamanda ön bilgi ($\beta=.38$, $p<.001$), sözel çalışma belleği ($\beta=.31$, $p<.001$) ve dikkat ($\beta=.28$, $p<.001$) değişkenlerinin okuduğunu anlama becerisinin anlamlı birer yordayıcısı olduğu araştırmanın sonuçları arasında yer almaktadır. Yıldırım, Yıldız ve Ateş, (2011) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise öğrencilerin kelime bilgilerinin metin türleri açısından okuduğunu anlama ile ilişkili olup olmadığı ve kelime bilgisinin okuduğunu anlamayı metin türleri açısından yordayıp yordamadığı araştırılmıştır. Çalışmanın bulguları kelime bilgisi ile hikâye edici metni anlama arasında orta düzeyde, kelime bilgisi ile bilgi verici metni anlama arasında yüksek düzeyde ilişki olduğunu gösterirken kelime bilgisinin bilgi verici metni anlamayı daha fazla anlamlı düzeyde yordadığı sonuçlarını ortaya koymuştur. Çiğdemir (2021) tarafından yapılan çalışmada ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyini etkileyen bireysel (okumaya yönelik tutum, okuma motivasyonu, okuma prozodisi, metne dair kelime bilgisi, metne dair ön bilgi düzeyi, çalışma belleği) ve çevresel faktörler (ailenin okumaya katılımı, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, aile gelir düzeyi, ailenin okumaya katılımı, öğretmen etkisi, okul türü) incelenmiştir. Çalışma sonucunda öğrencilerin okuduğunu anlama puanları üzerinde tüm değişkenlerin anlamlı düzeyde yordayıcı olduğu ifade edilmiştir. Aynı zamanda bireysel faktörlerin çevresel faktörlerden daha yüksek yordayıcı güce sahip olduğu belirtilmiştir. Bireysel faktörler arasından en yüksek yordayıcı güce sahip değişkenin “ön bilgi” daha sonra ise “kelime bilgisi” olduğu çevresel faktörler arasından ise en yüksek yordayıcı güce sahip değişkenin “ailenin okumaya katılımı” olduğu ifade edilmiştir.

Ulusal alanyazında okuduğunu anlamayı temel alan çalışmalarda zihin kuramının okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisine ve aralarındaki ilişkiye yönelik bir çalışmaya rastlanmamıştır. Buna bağlı olarak zihin kuramının Türk öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerindeki rolüne yönelik önemli bilgilerin elde edileceği düşünülmektedir. Buna ek olarak kelime hazinesi, sözel çalışma belleği ve dikkati

becerilerinin de dâhil edilmesiyle gerçekleştirilen mevcut çalışmanın okuduğunu anlama becerisinde etkili olan faktörlerin açıklanması noktasında alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda hikâye edici metinleri anlama düzeyinin bilgi verici metinleri anlama düzeyinden daha yüksek olmasında hangi değişkenlerin etkili olduğuna ilişkin önemli bilgilerin elde edileceği düşünülmektedir.

1.4. ARAŞTIRMANIN SAYILTILARI

Bu araştırmada şu sayıltılar yer almaktadır:

1. Öğrenciler, araştırma kapsamında gerçekleştirilen oturumlara isteyerek ve bağımsız olarak katılmışlardır.
2. Öğrenciler, veri toplama sürecinde uygulanan ölçme araçlarına içtenlikle cevap vermişlerdir.

1.5. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

1. Araştırma 2023-2024 eğitim öğretim yılı ile sınırlıdır.
2. Araştırma Bolu ili ile sınırlıdır.
3. Araştırma Bolu ilinin iki farklı merkez ilkokulunun üç farklı üçüncü sınıf şubesi ile sınırlıdır.
4. Araştırma, çalışma kapsamında kullanılan ölçme araçları ve öğrencilerin bu ölçme araçlarından aldıkları puanlar ile sınırlıdır.

1.6. TANIMLAR

1.6.1. Okuduğunu Anlama

Bireyin okuma etkinliğiyle sağladığı bilgi girdilerinin inceleme, düşünme, nedenlerini araştırma, çıkarımda bulunma yeniden anlamlandırma gibi zihinsel işlemlere tabi tutularak, okunan metnin iletisinin anlaşılmasındaki süreçlerin tümü okuduğunu anlama olarak ifade edilmektedir (Güneş, 2013: 209; Yıldız, 2010).

1.6.2. Zihin Kuramı

Zihin kuramı, başkalarının zihinsel durumlarından (düşünceler, inançlar, istekler ve

niyetler vb.) anlam çıkarma, bu bilgiyi onların ne söyleyeceklerini yorumlarda kullanabilme, nasıl davranabileceklerini sezebilme ve sonrasında ne yapacaklarını tahmin edebilme becerisi olarak tanımlanmıştır (Howlin vd., 2016).

1.6.3. Kelime Hazinesi

Kelime hazinesi bireyin öğrenme yaşantısı sonucunda kazandığı ve bellekte depoladığı kelimelerin birikimini ifade etmektedir (Özbay ve Melanlıoğlu, 2008).

1.6.4. Sözel Çalışma Belleği

Sözel çalışma belleği bilişsel görevlerin yerine getirilmesi sırasında sözel bilginin eşzamanlı olarak bellekte tutulmasından, depolanmasından ve yönetilmesinden sorumlu sitemdir (Jarvis ve Gathercole, 2003).

1.6.5. Dikkat

Dikkat, yapısında zihinsel bir uyarılmışlık hâli ve seçme işlemi olan zihinsel bir faaliyetin odaklaşmasıdır. Dış dünyadan gelen uyarıcıları almaya hazır hâlde olan, uyarıcıları fark eden ve karşı karşıya olduğu büyük miktardaki uyarıcılar arasından amacına uygun olanları seçme sürecini yönlendiren mekanizmadır (Öztürk, 1999).

2. LİTERATÜR

İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin farklı metin türlerinde okuduğunu anlama becerilerinin zihin kuramı becerileri açısından incelenmesini amaçlayan çalışmanın bu bölümünde araştırmayı anlamlı kılacak kavramlar literatür ışığında derinlemesine irdelenmektedir.

2.1. ZİHİN KURAMININ TANIMI VE TARİHİ

Zihin felsefesi, gelişimsel psikoloji ve sinir bilimi gibi temel alanları da kapsayan zihin kuramı (Goldman, 2012:2) son yıllarda belirtilen alanlarda oldukça önem kazanmaktadır (Şipal, 2008: 6). Zihin kuramı kavramı yerine ilgili alan yazında Sağduyu Psikolojisi (Commonsense Psychology), Naif Psikoloji (Naive Psychology), Halk Psikolojisi (Folk Psychology), Zihin Okuma (Mindreading) ve Zihinselleştirme (Mentalizing) gibi kavramların da kullanıldığı görülmektedir (Goldman, 2012).

Zihin Kuramı kavramının ilk defa 1978 yılında Primatolog olan Woodruff ve Psikolog olan Premack tarafından kullanıldığı bilinmektedir. Zihin kuramına ilişkin yapılan araştırmaların Premack ve Woodruff (1978) tarafından şempanzelerin zihin kuramı becerisine sahip olup olmadıklarının başka bir ifadeyle şempanzelerin zihinsel durumları başkalarına atfetme durumlarının araştırılmasıyla başladığı görülmektedir. Bu amaç doğrultusunda gerçekleştirilen çalışmada şempanzelere yetişkin bireylerin karşılaştıkları güçlükleri çözme biçimleri ile ilgili video kayıtları izletilmiş, ardından bu durumlara ilişkin çözümlerin yer aldığı resimler gösterilmiştir. Araştırmacılar, şempanzelerin amaca uygun resimleri seçtiklerini, davranışlarında amaca yönelik tahminler yapabildiklerini ve buna bağlı olarak da zihin kuramına sahip olduklarını belirtmişlerdir. Premack ve Woodruff (1978) yaptıkları araştırmanın sonucunda zihin kuramını kişinin başkasına ya da kendisine ait zihinsel süreçleri anlayabilme ve atfedebilme yetisi olarak tanımlamıştır.

Zihin kuramına ilişkin çeşitli tanımlar mevcuttur. Ancak zihin kuramının mevcut tanımlarda ortak temel bileşenleri olmasına rağmen bir ya da birkaç yönüyle tanımlandığı görülmektedir.

Premack ve Woodruff (1978) zihin kuramını, kişinin kendi düşüncesi ile başkasının

düşüncesinin farklı olduğunu anlama yeteneğiyle daha kapsamlı bileşenleri olan sosyal anlamayı içermesi şeklinde tanımlamaktadır.

Frith ve Frith (2005) diğer insanların bilgilerinin kişinin kendi bilgilerinden farklı olduğunun farkına varmasının ve kişinin diğer insanların davranışlarını; bilgilerine, inançlarına ve arzularına göre açıklamasının zihin kuramı aracılığıyla gerçekleştiğini ifade etmektedir.

Miller (2006) zihin kuramını kişinin, başkalarının davranışlarını açıklaması ve tahmin etmesine olanak tanıyan inanç, istek ve bilgi gibi zihinsel durumları anlaması olarak tanımlamaktadır.

Howlin, Baron-Cohen ve Hadwin (2016: 2) zihin kuramını başkalarının zihinsel durumlarından (düşünceler, inançlar, istekler ve niyetler vb.) anlam çıkarma, bu bilgiyi onların ne söyleyeceklerini yorumlarda kullanabilme, nasıl davranabileceklerini sezebilme ve sonrasında ne yapacaklarını tahmin edebilme becerisi olarak tanımlamaktadır.

Zihin kuramının merkezinde kişinin, karşısındakinin düşünce, bilgi, tahmin, algı, niyet, duygu ve istek gibi zihinsel durumlarına ulaşmak için kişinin inançları ve bilgisi ışığında hareket etmesi yatmaktadır. Kişi zihinsel durumları bu merkezde tahmin etmekte ve detaylandırmaktadır (Astington vd., 2002: 132). Zihin kuramı temel duyguların yorumlanması; metaforik diyalogun kavranması; yalan, ironi gibi üstbilişsel becerilerin ve yüz ifadelerinin tanınması; sosyal bilişsel ve empati yoluyla karmaşık sosyal duyguların yorumlanabilmesi becerilerini içermektedir (Tirapu-Ustárrroz, Pérez-Sayes, Erekatxo-Bilbao ve Pelegrín-Valero, 2007: 484). Bu nedenle de zihin kuramı tek yönlü bir beceri değil, bir bileşenler bütünüdür (Tekin ve Girli, 2011). Bartsch ve Wellman'a (1995: 11) göre zihin kuramı becerilerinde beş temel bileşen bulunmaktadır. Bunlar:

- Nesnel ve öznel durumlar,
- Bağlantılara karşı temsiller,
- Kurgusal ve epistemik zihinsel durumlar,
- İnançlar ve arzular,
- Başkalarına karşı kişinin kendi zihinsel durumlarıdır.

Baron-Cohen ve Swettenham'a (1997:5) göre ise zihin kuramı becerilerinde 14 bileşen bulunmaktadır. Bunlar

- Akli/fiziksel ayrımı yapma,
- Zihninin işlevlerini anlama,
- Görüntü-gerçeklik ayrımı yapma,
- Yanlış inanç testlerinde başarı gösterme,
- “Görme bilmeye neden olur” prensibini anlama,
- Akli durumları içeren sözcükleri anlama,
- Konuşmalarda akli durum içeren sözcükleri kullanma,
- Sembolik oyun oynama,
- Karmaşık duyguların nedenlerini anlama,
- İstek ve düşünceleri anlama, bakışlar ve gözlerin kullanımı,
- Bir hareketin kazara ya da bilinçli yapıp yapılmadığını anlama,
- Kandırmacaları anlama,
- Mecazi ifadeleri anlama,
- Konuşmada sebep-sonuç ilişkisi kurma veya bunu anlamadır.

2.2. ZİHİN KURAMI TEORİLERİ

Araştırmacılar tarafından 1980'lerin ortalarında zihin kuramı becerilerinin ne şekilde geliştiğine ve işlediğine dair çeşitli görüşler ortaya atılmıştır. Bunlar; modüler teori, teori-teori ve simülasyon teori olmak üzere üç genel grup altında incelenmektedir (Doherty, 2008; Flavell, 2004; Goldman, 2012: 5). Zihin kuramı becerilerinin gelişimi farklı teorilerle açıklanmaya çalışılsa da açıklanan teorilerde bazı ortak noktalar bulunmaktadır. Bunlar:

- Zihin kuramı yeteneği okul öncesi yıllarda ortaya çıkmaya başlamaktadır,
- Zihin kuramı çocuğun başkalarının ve kendisinin psikolojik durumunu anlamada temel oluşturmaktadır,

- Başkalarının davranışlarını anlama kadar, zihin kuramı becerileri çocukların kendi davranışlarını anlama ve tahmin etmeye de yardımcı olmaktadır,
- Zihin kuramı becerileri çocuğun sosyal dünyayı anlamasına yardımcı olmaktadır (Astington, 1999'dan akt: Sarı, 2014).

2.2.1. Modüler Teori

Chomsky (1980) ve Fodor'un (1983) öncülük ettiği modül kuramcıları, beyinde sosyal bilişe yönelik bilginin işlendiği ayrı bir zihin kuramı modülünün bulunduğunu ve çocukların doğuştan zihin kuramı becerileri ile doğduğunu iddia etmektedirler (Fazlıoğlu, 2018). Başka bir ifadeyle modüler teoriye göre zihin kuramı, olgunlaşma ve çevresel tetikleyici etkenler sonucu uygun sinirsel bağlar ile bağlanıp bir bütün olarak çalışmaktadır (Doherty, 2008; Flavell, 2004). Modüler teorinin savunucularından biri olan Alan Leslie, çocukların zihin kuramı becerilerini nörolojik olgunlaşma yoluyla bebeklikten itibaren edindiğini belirtmektedir. Bu olgunlaşmayı "Vücut Mekanizması Teorisi (ToBy: Theory of Body Mechanism)", "Zihin Kuramı Mekanizması-1 (ToMM1: Theory of Mind Mechanism1)" ve "Zihin Kuramı Mekanizması-2" (ToMM2: Theory of Mind Mechanism2) adını verdiği birbirini sıralı olarak izleyen üç ayrı modül üzerinden açıklamaktadır (Leslie, 1994: 122).

İlk modül olan Vücut Mekanizması Teorisi'nin yaşamın yaklaşık ilk 3-4 ayında gelişmeye başlamaktadır (Leslie, 1994; Moore, 1996). Vücut Mekanizması Teorisi, bebeğin nesnelerin mekanik özelliklerini kavramasını ve sınıflandırmasını sağlamakta ve bu yolla bebeğin düşüncesini fiziksel objelerle şekillendirmektedir. Zihin Kuramı Mekanizması-1 yaşamın ilk 6-8 ayında ortaya çıkmakta ve bebekler bu mekanizma ile nesnelerin hareketlerini izleyerek çıkarımda bulunabilmektedirler. Ortak ilgi ve sosyal referans gibi interaktif etkinlikleri işlemek için uygun olan Zihin Kuramı Mekanizması-1'in bebeğin kişilerin eylemlerini anlamasına, çevreyi fark etmesine ve amaçların peşinden gitmesine olanak tanıdığı belirtilmektedir. Zihin Kuramı Mekanizması-2 ise yaklaşık yaşamının ilk 18 ayında ortaya çıkmaya başlamaktadır. Zihin Kuramı Mekanizması-2 çocukların tutumlarını, inançlarını, arzularını, hayal etmeleri gibi zihinsel durumlarını temsil etmektedir (Flavell, 1999; Leslie, 1994; Moore, 1996).

2.2.2. Simülasyon Teorisi

Harris (1991) ve Johnson (1988) tarafından literatüre kazandırılan ve "*Bu kişinin*

durumunda olsaydım ne yapardım?" sorusunun yanıtlanmasıyla başkalarının davranışlarını tahmin edebileceğini öne süren Robert Gordon (1986) tarafından geliştirilen simülasyon teorisi, insanların zihinsel durumlarını belirlemek için kişinin kendisini karşısındakini yerine koyduğunu ifade etmektedir (Flavell, 2004; Goldman, 2012; Gopnik ve Wellman, 1992: 146; Shanton ve Goldman, 2010). Gordon'a (1986) göre, nasıl davranacağımıza karar verirken "Uygulamalı Benzetim" (Practical Simulation) başka bir ifadeyle ne yapacağımızın benzetimi "*Bu kişinin durumunda olsaydım ne yapardım?"* sorusu ile yapılmaktadır. Bu süreçte kişi hedefteki kişinin zihnini taklit etmek veya modellemek için kendi düşüncelerini kullanmaktadır (Goldman, 2012). Ancak kişinin kendini diğerrinin yerine koyması başkasının nasıl davranacağını tahmin etmek değildir. Simülasyonu oluşturmak için taklit edilen durum ya da nesne hakkında bilgi sahibi olmak gerekmektedir. Buna ek olarak kişi, karşısındaki kişi ile tıpatıp aynı olmadığı için "*O, kendi durumunda ne yapar?"* sorusu ile birlikte gerekli düzenlemelerin yapılması gerekmektedir (Goldman, 2012; Gordon, 1986).

Simülasyon teorisinde kişinin kendi zihnini bir model olarak kullanmasından dolayı karşısındakinin zihnini anlamasının daha çok olgularla ilişkili olduğu belirtilmektedir. Başka bir ifadeyle kişi sadece kendi zihninin girdileri ve çıktılarını göz önünde bulundurarak başkalarının zihinsel durumlarını tahmin etmektedir. Kişi beklenmedik durumları açıklamak için olayların uygun bir simülasyonuna bakarak açıklama yapmaktadır (Gopnik, ve Wellman, 1992).

2.2.3. Teori-Teori

Gelişim psikologları Josef Perner, Alison Gopnik, Henry Wellman ve Andrew Meltzoff tarafından savunulan teori-teoriye göre (Goldman, 2012) kişi zihinsel durumları (inanç, istek vb.) ve davranışları uygun ön bilgiler ve inançlarla birlikte teoriler geliştirerek anlamlandırmaktadır (Apperly, 2008: 268). Teori-teori yaklaşımına göre, insanlarda kendilerinin ve başkalarının zihinsel durumlarını anlamak için kullandıkları bazı ortak üst temsiller ve kurallar bulunmaktadır. Çocuğun gelişimindeki birçok basamak onu daha gelişmiş bir zihin kuramına doğru taşımaktadır. Çocuk geliştikçe, dünyaya dair geliştirmiş olduğu teorileri de değiştirmekte ve aşama aşama çevreden aldığı girdileri de kullanarak bir yetişkinin sahip olduğu zihin anlama becerisine ulaşmaktadır (Yılmaz, 2014). Başka bir ifadeyle teori-teoriye göre çocuklar zihinsel durumlar ve eylem

arasındaki ilişki hakkında bilgi toplamaktadırlar. Toplanan bilgiler, çocukların mevcut düşünceleri ile tutarsız olması durumunda zamanla mevcut teoriler düzenlenmekte ve yenilenerek kavramsal değişiklik meydana gelmektedir. Bu nedenle teori-teoriye göre deneyim çocukların zihin kuramı gelişiminde ve şekillenmesinde etkilidir.

2.3. ZİHİN KURAMI GELİŞİMİ

Zihin kuramının merkezinde kişinin; karşısındakinin düşünce, bilgi, tahmin, algı, niyet, duygu ve istek gibi zihinsel durumlarına ulaşmak için inançları ve bilgisi ışığında hareket etmesi yatmaktadır. Kişi zihinsel durumları bu merkezde tahmin etmekte ve detaylandırmaktadır (Astington vd., 2002). Zihin kuramı becerilerinin nasıl geliştiğine dair yapılan açıklamalarda farklı bakış açıları (teori-teori, simülasyon teorisi, modüler teori) kullanılsa da zihin kuramı becerilerinin gelişiminde ortak dönüm noktaları olduğu hakkında görüş birliği vardır (Wellman, 2011).

Çocuklarda, yaşamın ilk yıllarında, henüz zihin kavramı oluşmadığından dolayı bir başkasının zihinsel durumunun kendisinden farklı olabileceğine dair bir temel de yoktur (Nelson, 2005: 29). Ancak bebeklerin doğumdan itibaren sergiledikleri birçok beceri zihin kuramına alt yapı oluşturmaktadır (Flavell, 2004; Meltzoff, Gopnik ve Repacholi, 1999; Smith, 2009).

Yaşamlarının ilk 3 ayında bebekler yüz ve ses ifadelerini ayırt etmekte ve yetişkinlerin bakışlarına karşı hassasiyet göstermektedirler (Batki, Baron-Cohen, Wheelwright, Connellan ve Ahluwalia, 2000; Hood, Willen ve Driver, 1998). Yaşamın yaklaşık ilk altı ayında canlı ve cansız nesneleri ayırt edebilen bebekler yaklaşık 12. ayda ortak dikkat becerisini geliştirmektedir (Brüne ve Brüne-Cohrs, 2006: 440) ve bu gelişim zihin kuramı becerileri gelişimine yardımcı olan öncü becerilerden biri olarak ifade edilmektedir (Miller, 2006; Tomasello, 1995). Ortak dikkat, bireyin bir olay ya da nesne ile ilgili olarak sosyal ortağı ile dikkatini koordineli bir şekilde kullanabilme yetisi olarak tanımlanmaktadır (Mundy ve Newell, 2007; Tomasello, 1995). Normal gelişim gösteren bebeklerde ortak dikkat becerisinin basit düzeyden daha gelişmiş düzeylere doğru aşamalı olarak geliştiği belirtilmektedir (Bülbül ve Özdemir, 2017: 197). Yaşamının yaklaşık ilk 14–18 ayında bir bebek, başını bir ajanın gözetlediği yöne çevirebilmekte, bir kişinin duyguları ve hedefleri arasındaki isteği, niyeti, nedensel ilişkiyi ve zihinsel durumları anlamaya başlamaktadır (Saxe, Carey ve Kanwisher,

2004).

Zihin kuramı gelişim sürecinde başkalarının inançlarını veya diğer kişisel tutumları anlamak açısından önemli bir bileşen olan sembolik oyun 18 ile 24 aylık bebeklerin gerçeklik ile oyun arasındaki farkı keşfetmesiyle 2 yaş civarında başlamaktadır (Miller, 2006; Weisberg, 2015; Wolf, 2022). Bu süreçte bebekler gerçek bir olayın temsilini ve hipotetik bir durumun (örneğin bir düşünce) temsilini ayırt etmeye ve 'sembolik oyun' ile işlemeye başlamaktadır (Brüne ve Brüne-Cohrs, 2006: 440). Çocuklar oyuncakların gerçeğin bir temsili olduğunu anlamasıyla birlikte dünyaya ilişkin edindiklerini sembolleştirerek kavramaya çalışmaktadırlar. Bu süreçte sembollerini kullanarak gerçek dünya ve çevresiyle nasıl etkileşimde bulunacağını kavrayarak, dil için gerekli olan yapıları oluşturmakta, araçların nasıl çalıştığını ve ne yaparsa sonuçlarının neler olabileceğini test etmektedir (Aydın, 2008). Çocuklarda oyun aracılığı ile somut yaşantıların zihinde soyutlanması da zihin kuramı gelişim görevlerinin gerçekleştirilmesi açısından önemli bir geçiş niteliği taşımaktadır (Biçer ve Sarı, 2017). Bu doğrultuda gerçekleştirilen çalışmalar sembolik oyunların zihin kuramı becerilerini geliştirdiğini ifade etmektedir (Astonington ve Jenkins, 1995; Nielsen ve Dissanayake, 2000).

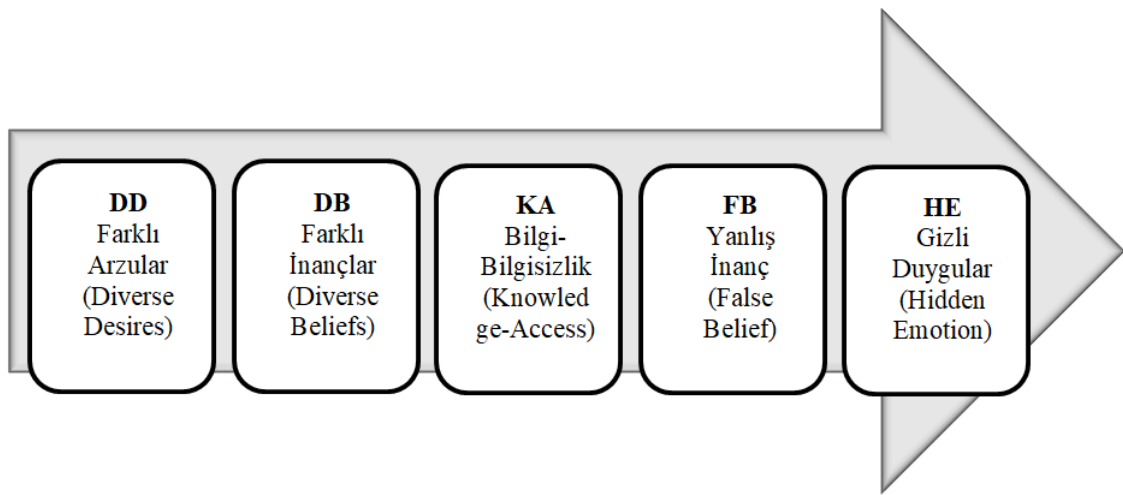
İkinci yılın yarısında çocuklar, diğer kişilerin niyetlerini tanıma yeteneklerini geliştirmektedirler (Beck, 2017). 2 yaşında çocuklar, istekleri ve duyguları hakkında konuşmaya başlamaktadırlar (Wellman, 2011: 258). Zihin kuramı becerilerinin gelişimi ise 3-4 yaşlarında başladığı bilinmektedir (Adrian, Clemente, Villanueva ve Rieffe, 2005; Astonington vd., 2002; Baron-Cohen, 2001; Smith, 1999; Wellman, 2011). 3 ile 5 yaş arasında çocukların zihin kuramı becerilerinde önemli gelişimsel değişiklikler olmaktadır (Miller, 2006: 143). Okul öncesi yıllarda gelişen en önemli bilişsel yeteneklerden biri olarak kabul edilen zihin kuramı (Santelices vd., 2022) gelişimsel olarak giderek daha karmaşık ve daha yüksek düzey işlevlerle derecelendirilir (Bach vd., 2000).

Zihin Kuramı becerilerinin gelişimi sırasıyla;

- Farklı arzular: İnsanların aynı şey için farklı arzuları olabilir (Diverse Desires, or DD),
- Farklı inançlar: İnsanların aynı durumla ilgili farklı inançları olabilir (Diverse Beliefs, DB),

- Bilgi-bilgisizlik: Bir şey doğru olabilir, ancak biri bunu görmezden gelebilir (Knowledge-Access, KA),
- Yanlış inanç: Bir şey doğru olabilir, ancak birisi farklı bir şeye inanabilir (False Belief, FB),
- Gizli duygular: Birisi bir şekilde hisseder ancak farklı bir duygu görüntüler (Hidden Emotion, HE) şeklindedir (Wellman, 2011; Wellman ve Liu, 2004).

Şekil 2.1’de görüldüğü gibi zihin kuramı becerilerinin gelişimi sırasıyla DD>DB>KA>FB>HE şeklindedir.



Şekil 2.1. Zihin Kuramı Becerileri Gelişim Sırası (Wellman ve Liu, 2004).

Ertuğrul Yaşar (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışma sonucunda Türk çocukların Zihin Kuramı Ölçeği zorluk sıralamasının Wellman ve Liu (2004) tarafından belirtilen sıra ile uyuşmadığı ve Türk çocuklarının bilgiyi kanıdan daha önce kazandığını belirtilmektedir. Başka bir ifadeyle zihin kuramı gelişimi Türk çocuklarında DD>DB>KA>FB>HE şeklinde değil DD>KA>DB>FB>HE şeklindedir. Ayrıca Selcuk, Brink, Ekerim ve Wellman (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada 34-80 aylık Türk çocukların zihin kuramı becerileri gelişiminin İran ve Çinli çocuklar ile benzer olduğu belirtilmektedir. Shahaeian, Peterson, Slaughter ve Wellman (2011) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise 3-6 yaşında 77 Avustralyalı ve 58 İranlı 135 çocuğun zihin kuramı becerileri gelişimi incelemiştir. Araştırma sonucunda Avustralyalı ve İranlı çocukların zihin kuramı becerileri gelişim sırasının farklı olduğu ifade edilmektedir. Wellman, Fang, Liu, Zhu ve Liu (2006) tarafından 3-5 yaş arası 92 Çinli çocuk ile

yapılan çalışmada Çinli çocukların zihin kuramı becerileri gelişiminin Amerika ve Avustralya’da yaşayan çocuklardan farklı olduğu ifade edilmektedir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde Türk çocuklarının zihin kuramı becerileri gelişim sıralamasının Çinli ve İranlı çocukların zihin kuramı becerileri gelişim sırası ile uyumlu fakat Amerika ve Avusturalya’daki çocukların zihin kuramı becerilerinin gelişim sırasından farklı olduğu görülmektedir. Bu durumun nedeni olarak sosyo-kültürel farklılıklardan kaynaklandığı, Çinli ebeveynlerin çocuklarıyla daha çok “bilmek” Amerika’lı ebeveynlerin ise daha çok “düşünmek” üzerine ifadelerde bulunması olarak açıklanmaktadır (Tardif ve Wellman, 2000).

Bireyin zihin kuramı becerileri gelişimine ve düzeyine dair bilgi sunan çeşitli görevler bulunmaktadır. Zihin kuramı becerilerinin değerlendirilmesi ve bireylerin zihin kuramı gerektiren becerilere ne derece sahip olduklarının saptanması için bireylerin zihin kuramı becerilerini içeren görevleri gerçekleştirmeleri beklenmektedir (Yılmaz, 2014). Belirtilen becerilen gelişimi; birinci düzey yanlış inanç görevleri, ikinci düzey yanlış inanç görevleri ve gaf görevi şeklinde sıralanmaktadır.

2.3.1. Birinci Düzey Yanlış İnanç Görevleri ve Gelişimi

En basit ve ilk gelişen temel düzey zihinsel durumları ifade eden birinci düzey yanlış inanç görevleri (first-order false belief tasks) kişinin yalnızca bir kişinin (karşısındaki kişinin) zihinsel durumuna ilişkin çıkarımda bulunmasıyla ilgilidir (Baron-Cohen, 2001). Birinci düzey yanlış inanç görevleri kişinin, karşısındaki kişinin aynı durum hakkında farklı ya da yanlış düşünceleri olabileceğini anlama becerisi olarak tanımlanmaktadır (Bach vd. 2000; Baron-Cohen, 2001).

Birinci düzey yanlış inanç becerileri 3 ile 5 yaş arası dönemde gelişmektedir (Astington ve Edward, 2010; Miller, 2009). 3 yaşında çocuklar yanlış inancın öncülleri olan duygular, niyetler ve beklenmedik durumlar hakkında bilgi edinmeye başlamaktadırlar (Astington ve Edward, 2010; Smith, 2009). Yine bu yaştaki çocuklar “bence...”, “belki...” ve “biliyor musun...” gibi ifadelerle zihinsel durumları ima eden konuşmalar aracılığıyla zihinsel durumlar hakkında konuşmaya başlamaktadırlar (Shatz, Wellman, ve Silber, 1983). Belirtilen zihinsel durumlar hakkında konuşmaya başlayan çocuklar aynı zamanda zihinsel durumlar ve eylemler arasında basit nedensel ilişkileri de kavramaktadırlar (Flavell, 2004). Karşısındaki kişinin istediğini alırsa mutlu olacağı alamazsa üzüleceği gibi durumları ve buna bağlı olarak da duygusal deneyimin istek ve

sonuç arasındaki uyum sonucunda ortaya çıkacağını anlamaya başlamaktadırlar (Harris, 1993).

Normal gelişim gösteren çocuklar yaklaşık 4 yaşında başka bir kişinin farklı ya da yanlış bir inanca sahip olabileceğini anlayabilmektedirler (Aschersleben vd., 2008; Astington ve Edward, 2010). Ek olarak zihinsel durumlara ilişkin “düşünmek, bilmek, hayal etmek, taklit etmek, istemek, arzu etmek, sanmak” gibi kelimeleri “atlamak, yemek yemek ve hareket etmek” gibi zihinsel olmayan kelimelerden ayırt edebilmektedirler (Baron-Cohen, 2001:6). Ancak bu yaştaki çocuklar, başkalarının farklı düşünceleri ve inançları olduğunu bilse de aldatma yoluyla yanlış inançlar üretmekte hala yetersizdirler (Smith, 2009). Buna ek olarak görünüm-gerçeklik arasındaki farkın yaklaşık 4 yaşta ortaya çıktığı bu yaştaki bazı çocukların görünümün yanıltıcı olabileceğini anlayabildikleri bilinmektedir (Woolley ve Wellman, 1990).

Özetle okul öncesi yıllarda çocuklar bakış açısına bağlı olarak farklı kişilerin aynı nesnenin farklı yorumlarına sahip olabileceğini öğrenmeye (Flavell, Everett, Croft ve Flavell, 1981) kendi zihinsel durumlarını ifade ederek zihin kuramı becerilerini geliştirmeye, diğer bireylerin davranışlarını anlama ve tahmin etme becerisini geliştirmeye başlamaktadırlar (Santelices vd., 2022; Wellman, 1990).

Birinci düzey yanlış inanç becerileri, birinci düzey yanlış inanç görevleriyle değerlendirilmektedir (Bach vd., 2000). Birinci düzey yanlış inanç görevleri, karakterin yanlış inancına atıfta bulunarak kişinin belirtilen karakterin davranışını doğru olarak tahmin edip edemeyeceğini belirlemektedir. Bu görevde kişi geçmişte bakabilmeli ya da gerçekliğe dair kendi bilgisini engelleyebilmeli ve bunun yerine başka bir kişinin sahip olduğu yanlış inancı anlaması gerekmektedir (Youmans, 2004: 9).

Birinci düzey yanlış inanç görevlerini değerlendirmek için çeşitli testler geliştirilmiştir. Normal gelişim gösteren 3 yaşındaki çocuklar genellikle yanlış inanç testini geçemezken 4 yaşındaki çocukların bazıları başarı gösterebilirken 5 yaşındaki çocukların genellikle bu testleri geçebildiği görülmektedir (Wellman, Cross ve Watson, 2001). Zihin kuramı çalışmalarında birinci düzey yanlış inanç becerisi görevinde en çok kullanılan “beklenmedik yer değişikliği”, “beklenmedik içerik” ve “görünüş-gerçeklik” testlerinde klasikleşmiş üç görev bulunmaktadır (Ertuğrul-Yaşar, 2016: 19; Poulin-Dubois, Goldman, Meltzer ve Psaradellis, 2023).

2.3.2. İkinci Düzey Yanlış İnanç Görevleri ve Gelişimi

İkinci düzey yanlış inanç görevleri (second-order false belief tasks), yalnızca kişinin karşısındakinin inançları ve yanlış inançları olmadığını, başkalarının diğer kişilerin inançları hakkında da inançları olduğunu ve benzer şekilde bunların da farklı veya yanlış olabileceğini anlama, farkında olma durumunu içermektedir (Astington vd., 2002). Sosyal anlayışın gelişimi ikinci düzey yanlış inançları anlamaya bağlı olmaktadır (Perner ve Wimmer, 1985). İkinci düzey yanlış inanç görevleri çocukların 6 yaş düzeyine denk gelmektedir (Baron-Cohen, 2001: 14).

Okul öncesi yıllarda çocuklar başkalarının neler hissettiğini ve düşündüğünü bilmek isterler ancak ilkokulun ilk yıllarında başkalarının ne düşündüğünü belirleme ve düşüncelerini hayal etme konusunda daha genel bir yetenek geliştirmektedirler (Santelices vd., 2022). 5-6 yaşındaki çocuklar, birinin başka bir kişinin inançları hakkında inanç sahibi olduğunu anlamaktadırlar (Brüne ve Brüne-Cohrs, 2006: 440; Miller, 2009). Perner ve Wimmer’a (1985) göre ise bu yetenek ‘inanç hakkında inanç’tır ve çocuklar 7 yaşında bu görevi yerine getirmeye başlamaktadırlar.

İkinci düzey yanlış inanç becerilerini geliştirmeye başlayan çocuklar niyetler hakkında önemli bilgiler edinmektedir. Bir kişinin niyeti hem kişinin istekleri hem de inançları ile ilgilidir (Pearson, 2010:5). İkinci düzey yanlış inanç görevleri, bir kişinin inanç hakkında yanlış bir inancı doğru bir şekilde ifade edip edemeyeceğini ortaya koyan daha zor görevlerdir (Youmans, 2004). İkinci düzey yanlış inanç görevlerini değerlendirmek için çeşitli testler geliştirilmiştir. Yaygın olarak kullanılan testler “John, Mary ve Dondurmacı Testi” ve “Martha ve Oliver Kurabiye Testi”dir.

2.3.3. Gaf Görevleri ve Gelişimi

Sosyal etkileşim bireylerin ve diğer bireylerin duyguları ile bilişsel izlenimlerine bağlıdır. Diğer kişilerin zihinsel durumlarının ortaya konması kişinin düşüncelerini ve duygularını etkilemektedir. Bu nedenle bireylerin zaman içinde birden fazla katılımcının birden fazla zihinsel durumunu göz önünde bulundurmaları ve zihinsel durumların kişi ve kişiler arasında nasıl bağlantılı olduğunu düşünmeleri gerekmektedir. Gaf görevi de bu nedenle çocukların karmaşık sosyal durumları ne kadar iyi anladıklarını değerlendirmek için kullanılmaktadır (Pearson, 2010). Bu nedenle çocukların sosyal anlayışının gelişimi için:

- Bireylerdeki farklı zihinsel durumlar arasındaki ilişkinin nedeni (örn. Niyetlerin inançlara nasıl bağlı olduğu),
- Daha yüksek düzeyde perspektif alma becerileri (örn. Kişinin inançları hakkında bir inancı düşünün),
- Olay ilerledikçe, her bir kişinin zihinsel durumlarının temsilleri güncellenmesi gerekmektedir (Pearson, 2010).

Gaf görevi zihin kuramı kavramlarını anlamak için daha ileri zihinsel düzeyler gerektirdiği varsayıldığından dolayı gelişimsel olarak daha karmaşıktır. Gaf görevi karşıdaki kişinin zihinsel durumunun temsilini hem bilişsel olarak söyleyen kişinin söylememesi gerektiğini anlama hem de duyan kişinin aşağılanmış ya da üzgün hissedeceğine ilişkin empatik anlayış olarak duygusal olmak üzere iki bileşeni içermektedir (Bach vd., 2000: 179; Brüne ve Brüne-Cohrs 2006: 440). 9 ve 11 yaşları arasında çocuklar gafı anlama ve tanıma yeteneği gibi zihin yeteneklerine dair daha fazla teori geliştirmektedir (Stone vd., 1998: 641). Baron-Cohen, O’Riordan, Stone, Jones ve Plaisted (1997) tarafından gaf görevini kız çocuklarının 9 yaşında erkek çocuklarının ise 11 yaşında kazandığı ifade edilmektedir.

Gaf görevini ölçmek için daha karmaşık ve incelikli zihin kuramı testlerinin geliştirildiği bilinmektedir (Youmans, 2004: 9). Daha karmaşık zihin kuramı testlerinin kullanılması genellikle alaycılık, ironi veya aldatmaca gibi dilin yorumlanmasını, konuşmacının ne bildiğini, neye inandığını veya niyetini anlamayı gerektirmektedir (Baron-Cohen vd., 1997).

Baron-Cohen vd. (1999) tarafından 7-11 yaş çocuklarına yönelik gaf görevini ölçmek için bir test geliştirildiği görülmektedir. Geliştirilen testte gaf görevlerini içeren on hikâye çocuklara okunmaktadır. Okunan her hikâyeden sonra çocuklara bir algılama sorusu “*Birisi söylenmemesi gereken bir şey söyledi mi?*” bir tanımlama sorusu “*Söylenmemesi gereken ne söyledi?*” bir yanlış inanç sorusu “*Konuşmacı biliyor mu?*” ve bir anlama sorusu “*Hikâyeye özel*” soru yöneltilmektedir. Belirtilen çocuk sürümüne dayanan test daha sonra yetişkinler için Gregory (2002) vd., (Baron-Cohen vd., 1999) gaf görevi hikayeleri geliştirildiği görülmektedir.

2.4. ZİHİN KURAMI AÇISINDAN OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİSİ

Okuma, tüm yaşamı etkileyen (Keskin ve Akyol, 2014) birden çok alt becerinin ve ön bilgilerin işe koşulduğu, yazar ve okuyucu arasında etkili iletişimi temel alan, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma sürecidir (Akyol, 2006). Okunan metnin yapısı ve özellikleri fark edildiği ölçüde bilgi edinilecek ve anlam kurulacaktır. Bu nedenle metin türleri okuduğunu anlama noktasında oldukça etkili olmaktadır (Akhondi vd., 2011; Duke ve Roberts, 2010; Meyer, 2003).

Bilgi verici ve hikâye edici olmak üzere iki kategori altında incelenen metin türleri (Weaver ve Kintsch, 1991) okuduğunu anlama üzerinde önemli bir etkiye sahip olmaktadır (Akhondi vd., 2011; Francis ve Hallam, 2000; Snow, 2002; Temizyürek, 2008). Bilgi verici metinler genel olarak mantık ölçüsü içerisinde gelişen ve açıklamaya dayanan düz bir anlatımla belli bir konu veya sorun hakkında bilgi veren, düşünceler aktaran ve çözümleyici öneriler sunan yazılardır (Başaran ve Ayol, 2009). Hikâye edici metinler ise belli amaçlara ulaşmak için eylemlerde bulunan kişileri, bu amaçlara yönelik engellerin ortaya çıkışını ve olaylara karşı duygusal tepkileri içermektedir. Bu eylemler, hedefler, olaylar ve duygular hakkındaki bilgiler, sosyal ve fiziksel çevredeki eylemleri ve olayları anlamak için uyarlanabilir olduğundan dolayı algısal ve sosyal deneyimleri içermektedir (Graesser vd., 1994). Hikâye edici metinlerde günlük konuşma dili kullanılırken bilgi verici metinlerde konuya ilişkin terimler kullanılmaktadır. Bilgi verici metinlere kıyasla hikâye edici metinlerde olaylar belli bir zaman diliminde sırayla sunulmaktadır (Medina ve Pilonieta, 2006).

Yapılan çalışmalar çocukların hikaye edici metinleri anlama düzeyinin, bilgi verici metinleri anlama düzeyinden daha yüksek olduğunu göstermektedir (Saadatnia vd., 2017; Temizyürek, 2008; Wu vd., 2020; Yıldırım vd., 2010). Ancak hikâye edici metinleri anlama düzeyinin bilgi verici metinleri anlama düzeyinden daha yüksek olmasında hangi faktörlerin etkili olduğuna ilişkin literatürde bir görüş birliğinin olmadığı görülmektedir. Hikaye edici metinlerde yer alan zihinsel durum ifadeleri ve zihin kuramı becerilerinin kullanımının hikaye edici metinleri anlama düzeyinin bilgi verici metinleri anlama düzeyinden daha yüksek olmasında etkili olabileceği ifade edilmektedir (Kim vd., 2021; Pinto vd., 2017).

Okuduğunu anlamayı oluşturan kritik nokta okurun anlamını açıkça bildiği ve

anlayabildiği metnin ‘anlamlılığına’ ilişkin yargılamaları ve çıkarımlarıdır (Klein, 1988’den akt.; Yıldız, 2010). Çıkarım yapma becerisi okuduğunu anlama becerisinin en önemli yordayıcılarından biridir (Hall vd., 2020) ve okuduğunu anlama becerisi ile arasında güçlü bir ilişki bulunmaktadır (Cain, Oakhill, Barnes ve Bryant, 2001). Anlamı yapılandırmak için kullanılan çıkarım yapma becerisi bilişsel bir süreçtir (Özbay ve Özdemir, 2012) ve bu süreçte zihin kuramı gibi bilişsel beceriler kullanılmaktadır (Guajardo ve Cartwright, 2016; Dore vd., 2018).

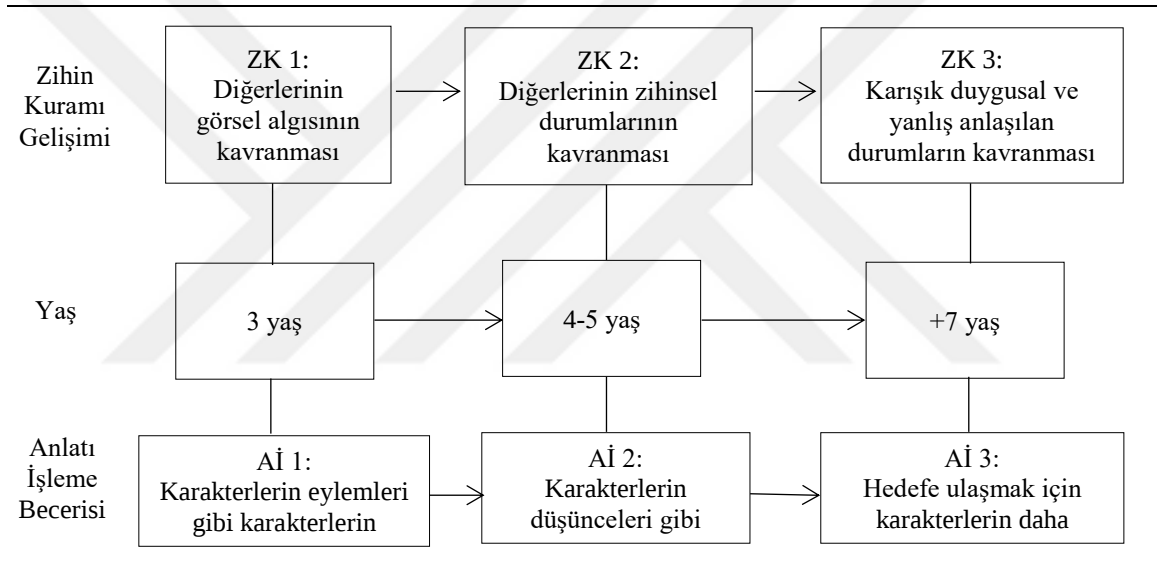
Okuduğunu anlama becerisi sadece metindeki olaylar ve eylemler hakkında akıl yürütmeyi değil, aynı zamanda yazarın ve karakterlerin bakış açıları ve zihinsel durumları hakkında çıkarımlarda bulunmayı da gerektirmektedir (Dore vd., 2018; Graesser, Singer ve Trabasso, 1994). Bu nedenle de anlam kurma sürecinde okuyucu, hem kendi düşüncelerinin hem de karakterlerin düşüncelerinin, duygularının, niyetlerinin, inançlarının ve eylemlerinin nedenleri gibi zihinsel durumları göz önünde bulundurmaktadır (Shanahan ve Shanahan, 1997). Bu noktada bilgi verici metinlere kıyasla hikaye edici metinlerde yer alan zihinsel durum ifadeleri okuyucuya metne yönelik çıkarım yapması, tahminlerde bulunması ve açıklamalarda bulunmasını sağlayacak bilgiler vermektedir (Denton vd., 2015; Graesser, vd.,1994). Zihinsel durum ifadeleri kişinin diğer kişilere atıfta bulunduğu; psikolojik (acıkmaya başlamak vb.), algısal (görmek vb.), istek (arzu etmek vb.), duygusal (sinirli vb.), bilişsel (bilmek vb.), ahlaki (yargılamak vb.), ve sosyal (yardım etmek vb.) ifadeleri içeren durumlardan oluşmaktadır (Bretherton ve Beeghly, 1982; Symons, 2004). Pinto, Primi, Tarchi ve Bigozzi (2017) tarafından okul öncesi öğrencileriyle gerçekleştirilen çalışmada öğrencilerden bir hikâye anlatması istenmiş ve öğrencilerin sözlü anlatımlarında kullandıkları zihinsel durum ifadeleri incelenmiştir. Çalışma sonucunda öğrencilerin algısal (eylem merkezli) ve duygusal (duygu merkezli) olmak üzere zihinsel durum ifadelerini kullandıkları belirtilmiştir. Zihinsel durum ifadelerinin zihin kuramı becerilerinin bir göstergesi olduğu buna ek olarak da zihin kuramı becerileri ile zihinsel durum ifadeleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bilinmektedir (Devine ve Hughes, 2019; Gamannossi ve Pinto; 2014; Grazzani ve Ornaghi, 2012; Jenkins ve Astington, 1996; Moeller ve Schick, 2006; Peterson ve Slaughter, 2006; Ruffman, Slade ve Crowe, 2002; Symons, Peterson, Slaughter, Roche ve Doyle, 2005; Tompkins, 2015). Pelletier ve Astington (2004) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi çocukların hikâye karakterlerinin eylemlerini ve düşüncelerini koordine etme yeteneği

ve zihin kuramı becerileri gelişimi arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda öğrencilere sessiz kitaplar okunmuş ve sonrasında çocukların yeniden anlatması istenmiştir. Anlatım sürecinde çocukların kullandığı zihinsel durum ifadeleri ve atıflarının sıklığı incelenmiştir. Yapılan araştırma sonucunda zihin kuramı ile zihinsel durum ifadelerinin sıklığı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirtilmiştir. Kim vd., (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ilokul dördüncü sınıf öğrencilerine üç farklı hikaye edici ve üç farklı bilgi verici metin okutulmuş ve daha sonra tekrar anlatmaları istenmiştir. öğrencilerin tekrar anlatımlarında kullandıkları zihinsel durum ifadelerinin sıklığını inceleyen araştırmacılar öğrencilerin bilgi verici metinlere kıyasla hikâye edici metinleri anlatımlarında daha fazla zihinsel durum ifadeleri kullandıkları sonucuna varmıştır. Aynı zamanda hikâye edici metinlerde olduğu kadar olmasada bilgi verici metinlerde geçen zihinsel durum ifadelerinin okuyucunun metne ilişkin çıkarımlarda bulunmasını sağlayarak okuduğunu anlamayı etkilediği belirtilmektedir. Buna bağlı olarak hikâye edici metinlerde olduğu kadar bilgi verici metinlerin anlaşılmasında da zihin kuramı becerilerinin etkisi olduğu ifade edilmiştir.

Anlatılarda eylem ve zihinsel olmak üzere iki konsept bulunmaktadır. Okunan metne ilişkin anlamın çıkarılması ise çocukların her iki konseptle ilgili çıkarım yapma becerisine dayanmaktadır (Feldman, Bruner, Renderer ve Spitzer, 2014; Guajardo ve Cartwright, 2016). Bu noktada çocuklar metinde yer alan ikili konsepti anlamak ve yeniden anlatmak için zihinsel durum ifadelerini kullanma becerisine ihtiyaç duymaktadır (Pelletier ve Astington, 2004). Anlatım sürecinde ise zihin kuramı becerileri daha az gelişen çocukların zihinsel durum ifadelerinden daha ziyade olayların sırasına ve eylemine yönelik ifadelerde bulunduğu ifade edilmiştir. Benzer şekilde yapılan çalışmalarda yanlış inanç görevlerinde başarılı olan çocukların hikâyeyi tekrar anlatmaları istendiğinde eylem ve biliş manzaralarını daha iyi anlattıkları aynı zamanda zihinsel durum ifadelerini kullandıkları belirtilmektedir (Pelletier ve Beatty, 2015; Riggio ve Cassidy, 2009).

Zihin kuramı becerilerinin gelişmesiyle birlikte çocuklar anlatılardaki karakterlerin bakış açılarını, duygularını, isteklerini ve inançlarını anlayabilmektedir (Nicolopoulou ve Richner, 2007). Zihin kuramı becerilerinin gelişimine bağlı olarak çocuklar hikâyedeki olay örgüsüne ve karakterlerin zihinsel durumlarına atıfta bulunarak anlam kurabilmektedirler (Pelletier ve Astington, 2004). O'Neill ve Shultis (2007) çocukların,

karakterlerin mekânsal bakış açılarını alma becerilerinin erken yaşlarda ve daha kolay geliştiğini ancak karakterlerin zihinsel durumlarının anlaşılmasının daha karmaşık olduğunu ifade etmiştir. Bu doğrultuda gerçekleştirdikleri çalışmada 3-5 yaş arasındaki çocukların anlatı işleme sürecinde (narrative process skills) önce karakterin mekânsal bakış açısı alma becerisini kazandıklarını daha sonra zihinsel bakış açısı alma becerisini kazandıklarını ifade etmişlerdir. Bu süreçte çocukların zihinsel bakış açısını anlama becerisi 3 yaşında ortaya çıkmaya başladığı ve 5 yaşındayken bir yetişkinin sahip olduğu düzeye ulaştığı belirtilmektedir. Dore ve diğerleri (2018), zihin kuramı ve O'Neill ve Shultis (2007) tarafından belirtilen anlatı işleme becerileri arasındaki zamansal uyuma dikkat çekmiştir. Dore ve diğerlerinin (2018) yaptığı karşılaştırma Şekil 2.2’de sunulmuştur.



Şekil 2.2. Zihin kuramı gelişimi ve çocukların anlatı işleme becerileri [Dore vd.’den (2018) uyarlanmıştır].

Dore ve diğerleri (2018) anlatı işleme süreci ile zihin kuramının gelişiminde benzer gelişimlerin benzer yaşlarda geliştiğini ifade etmektedir. Çocukların kişilerin öznel görsel bakış açısını alma sürecinde (ZK 1) anlatı işleme becerisiyle karakterlerin uzamsal bakış açılarını alabildikleri (Aİ 1) ifade edilmektedir. Daha sonra çocukların diğerlerinin zihinsel durumlarının kavramaya başlaması ile (ZK 2) anlatı işleme sürecinde çocukların karakterlerin zihinsel durumlarını anlamaya başlamasının (Aİ 2) benzer yaşlarda gelişim gösterdiği görülmektedir. Son olarak çocukların yanlış anlaşılma gibi daha karmaşık zihinsel durumların anlaşılması (ZK 3) ile anlatı işleme sürecinde belli bir amaca ulaşmak için karakterlerin zihinsel durumlarının anlaşılmasına

(Aİ 3) ilişkin becerilerin geliştiği ifade edilmektedir (Dore vd., 2018).

Okuduğunu anlama düzeyi yüksek olan okuyucular okudukları metne ilişkin karakterlerin eylemleri hakkında çıkarımlar yapmak için hem kendilerinin düşüncelerini hem de karakterlerin duyguları, niyetleri ve inançları gibi zihinsel durumları göz önünde bulundurarak derinlemesine düşünmektedir. Ancak okuduğunu anlama becerisi zayıf olan okuyucular karakterlerin eylemlerine odaklandıklarından dolayı çıkarımda bulunamamaktadırlar (Borella, Carretti ve Pelegina, 2010; Laing ve Kamhi, 2002; Long, Oppy, ve Seely, 1997; Rapp, Broek, McMaster, Kendeou ve Espin, 2007; Shanahan ve Shanahan, 1997). Tüm bunlara bağlı olarak zihin kuramının anlaşılmasının okuduğunu anlama becerisinin gelişimini kolaylaştırabileceği düşünülmektedir (Guajardo ve Cartwright, 2016). Bunlara ek olarak yapılan araştırmalar zihin kuramı becerileri ile okuduğunu anlama becerisi arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ve zihin kuramı becerilerinin çocuğun sonraki okuma becerilerini etkilediğini göstermektedir (Atkinson vd., 2017; DeNigris vd., 2022; Dore vd., 2018; Holmer vd., 2016; Kim vd., 2021; Pelletier ve Astington 2004; Pelletier ve Beatty, 2015; Riggio ve Cassidy, 2009; Strasser ve Río, 2014). Pelletier ve Beatty (2015) 4-12 yaş arası okul öncesi ve 6 sınıf düzeyindeki öğrencilerle gerçekleştirdiği çalışmada öğrencilerin Ezop Masallarını anlamada, zihin kuramı becerilerinin rolü incelenmiştir. Bu kapsamda Karga ile Tilki hikâyesi kullanılan çalışmada öğrencilere sırasıyla aşağıdaki sorular yöneltilmiştir;

Soru 1: Tilki ağacın dalında ne gördü?

Soru 2: Karga neden şarkı söylemek için ağzını açtı?

Soru 3: Hile yapan/kandıran birileri mi var?

Soru 4: Bu hikâyenin ahlaki dersi nedir/bu hikâyeden nasıl bir ders çıkarıyorsun? Araştırmacılar öğrencilerin sorulara verdiği cevapları puanlayarak okuduğunu anlama becerisini ve aynı zamanda kelime bilgisini ölçülmüştür. Öğrencilerin dördüncü soruya soruya verdikleri cevaplar şu şekildedir:

Okul öncesi (4 yaş grubu): Bir karga/tilki hakkında.

Okul öncesi (5 yaş grubu): Tilkileri dinlememeliyiz; tilkiler kötüdür.

1. Sınıf: Bir tilki size böyle bir şey söylediğinde bir şeyi yapabileceğinizi göstermek için ağzınızda bir şey varsa ağzınızı açmayın.

2. Sınıf: Gösteriş yapmak için bu tür şeylere kanmamalıyız.

3. Sınıf: Buna kanma; bu kadar güzel olduğunu düşünme.
4. Sınıf: Bir şey yapmadan önce düşünün; bir şeyler isteyen insanlara karşı dikkatli olun.
5. Sınıf: Gerçekten akıllı olan yabancıları dinlemeyin; her zaman güzel şeyler söyleyen insanlara dikkat edin.
6. Sınıf: Bazen insanlar istediklerini elde etmek için dalkavukluk yapar; dalkavuklardan kendinizi koruyun.

Tüm bunlara bağlı olarak Pelletier ve Beatty (2015) yaptıkları çalışmanın sonucunda öğrencilerin anlama becerilerinin aşamalı bir şekilde gerçekleştiğini ve zihin kuramı becerileri ile okuduğunu anlama becerisi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca metne ilişkin tahminde bulunma sürecinde birinci düzey zihin kuramı becerilerine kıyasla ikinci düzey zihin kuramı becerilerinin daha etkili olduğu belirtilmektedir. Başka bir ifadeyle birinci düzey yanlış inanç görevleri aracılığıyla öğrencilerin sadece karganın zihinsel durumlarını anlamaya başladığı söylenebilir. Ancak ikinci düzey yanlış inançların gelişimi ile birlikte öğrencilerin tilkinin karga hakkındaki zihinsel durum ifadelerini fark etmeye başladığı söylenebilir. Son olarak gaf görevini geliştirmeye başlayan öğrencilerin tilki ve karganın zihinsel durumlarını fark ettiği ve bütün durumları birbiriyle ilişkilendirdiği söylenebilir. Buna bağlı olarak öğrenciler kandırma ve hile gibi durumları anlamaya başlamaktadır. Tüm bunlara bağlı olarak okuyucu zihin kuramı becerileri ile masalda yer alan karakterlerin zihinsel durumlarının farkında olmakla birlikte karakterlerin zihinsel temsillerine dayalı olarak niyetleri hakkında çıkarımlar ve yargılar yapabilmektedir. Benzer şekilde Gamannossi ve Pinto (2014) yaptığı çalışmada ikinci düzey zihin kuramı becerilerinin hikâye edici metinlerin anlaşılmasında etkili olduğunu belirtmiştir. Sarı ve Altun, (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada yaş ortalaması 61.80 ay olan 133 okul öncesi dönem çocuklarının hikâye anlama ile zihin kuramı becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu kapsamda öğrencilere “Frederick” ve “Ağustos Böceği ile Karınca” isimli iki hikâye çocuklara okunmuştur. Çalışma sonucunda hikâye anlama ve zihin kuramı becerileri arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki ($r=.46$) olduğu ifade edilmiştir.

2.5. OKUDUĞUNU ANLAMA VE ZİHİN KURAMI AÇISINDAN KELİME HAZİNESİ, SÖZEL ÇALIŞMA BELLEĞİ VE DİKKAT

Dil, zihinsel durum ifadelerine yönelik önemli bir bilgi kaynağıdır (Astington ve Baird, 2005; De Villiers, 2007; Gleitman, 1990; Nelson, 2005). Zihin kuramı becerileri ile dil gelişimi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bilinmektedir (Astington ve Jenkins, 1999; Miller, 2006; Milligan vd., 2007). Buna bağlı olarak zihin kuramı becerileri gelişimi erken çocukluk döneminde dil aracılığıyla, çocukların başkalarının zihinsel durum ifadelerine maruz kalmasıyla başlamaktadır (Nelson, 2005: 29). Özellikle çocuklarıyla konuşmalarında zihinsel durum ifadelerini kullanan ebeveynlerin çocuklarının diğerlerine kıyasla zihin kuramı becerilerinin daha erken yaşta geliştiği bilinmektedir (Carpendale ve Lewis, 2004; Ebert, Peterson, Slaughter ve Weinert, 2017; Hughes, Devine ve Wang, 2018; Ontai ve Thompson, 2008; Ruffman vd., 2002; Sabbagh ve Callanan, 1998). Astington ve Jenkins (1999) tarafından gerçekleştirilen boylamsal bir çalışmada dil becerilerinin zihin kuramı becerilerine katkısı incelenmiştir. 3 yaş grubu ile yapılan çalışmanın sonucunda dil becerilerinin sonraki zihin kuramı becerilerinin gelişimini ön görebilmesine karşın zihin kuramı becerilerinin gelişiminin sonraki dil becerilerinin gelişimini ön göremediği belirtilmektedir. Milligan ve diğerleri (2007) tarafından yapılan bir meta analiz çalışmasında ise dil gelişimi ile zihin kuramı arasındaki ilişkiye yönelik gerçekleştirilen toplam 104 çalışma incelenmiştir. Yapılan meta analiz çalışması sonucunda genel dil becerileri, söz dizimi, alıcı kelime hazinesi, sözdizimi ve tamamlayıcı hafıza ile zihin kuramı arasında önemli bir ilişki olduğu belirtilmektedir. Aynı zamanda dilin zihin kuramı üzerindeki etki büyüklüğü genel dil becerileri için %27, alıcı kelime hazinesi için %12, sözdizimi (syntactic) için %29 ve anlam bilgisi (semantic) için %23, tamamlayıcı hafıza için ise %44 olarak ifade edilmektedir.

Dil, zihin kuramı becerilerinin gelişiminde etkili olduğu gibi okuduğunu anlama becerisinde de oldukça etkilidir (Hogan, Bridges, Justice ve Cain, 2011; Goff vd., 2005). Okumanın gerçekleşmesinde ilk aşama okuyucunun kelimeyi tanımasıdır. Eğer kelime anlamlandırma gerçekleşmez veya yetersiz olursa metin anlaşılamaz (Keskin, 2012). Bu nedenle de bu süreçte kelime hazinesi önemli bir anahtardır (Çetinkaya, 2011). Okuduğunu anlama ile arasında güçlü bir ilişki olan kelime hazinesi (Bahri, 2018; Furqon, 2013; Hayati, 2016; Moghadam, Zainal ve Ghaderpour, 2012) bir dilin bütün kelimeleri; bir kişinin veya bir topluluğun söz dağarcığında yer alan kelimeler

toplamı olarak tanımlanmaktadır (Korkmaz, 1992'den akt., Özbay ve Melanlıoğlu, 2008). Anlamaya yönelik (okuma, dinleme) alıcı kelime hazinesi ve anlatmaya yönelik (konuşma, yazma) üretici kelime hazinesi doğrudan bellekle ilişkilidir. Kelime hazinesine ait kelimelerin bellekte değişik ilişkilere göre depolanması bellek ve belleğe ait süreçlerin değerlendirilmesini zorunlu kılmaktadır (Kurudayıoğlu, 2018).

Bilginin geçici olarak depolanmasından, işlenmesinden, hatırlanmasından ve kullanılmasından sorumlu olan ve birden fazla bileşenden oluşan çalışma belleği aynı zamanda okuma becerisi ile ilişkilidir (Nevo ve Breznitz, 2013). Çalışma belleği, okuma sürecinde hem tek kelimelik kod çözme hem de daha uzun metinlerin anlaşılması ile ilişkili olduğu gibi okuduğunu anlama sürecinde de metne ilişkin bilgileri saklama ve geri çağırma gereklidir (Christopher vd., 2012; Ergül, Yılmaz ve Demir, 2018; Sesma vd., 2009; Swanson, 2011; Swanson, Zheng ve Jerman, 2009;). Çalışma belleğinin okuduğunu anlamayı doğrudan yordadığı bilinmektedir (Seigneuric vd., 2000). Çalışma belleği kapasitesi zayıf olan okuyucuların kelime tanıma becerisi de zayıf olduğundan dolayı metindeki kelimeleri ve buna bağlı olarak da metni anlamakta zorlandıkları görülmektedir (Hamilton, Freed ve Long, 2013; Hamilton, Freed ve Long, 2016).

Dil, çalışma belleği ve zihin kuramı becerileri arasındaki ilişkilerin birlikte incelendiği bir araştırmada dil gelişimi ileri olan çocukların çalışma belleği ve yürütücü işlevlerde daha iyi performans gösterdikleri ve zihin kuramı becerilerinde de daha iyi gelişim gösterdikleri ifade edilmiştir (Schneider vd., 2005). Karakelle ve Ertuğrul (2012) tarafınan gerçekleştirilen çalışmada zihin kuramı, dil, çalışma belleği ve yönetici işlevler arasındaki bağlantılar gelişimsel olarak incelenmiş ve bu değişkenlerin arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkiler incelenmiştir. Yapılan araştırmanın çalışma grubunu 36-48 aylık 100 ve 53-72 aylık 101 olmak üzere toplam 201 çocuk oluşturmaktadır. Yapısal eşitlik modellemesinin sonuçlarına göre üç yaşta zihin kuramı, dil ve çalışma belleği arasındaki ilişki örüntülerinin beş yaştan farklı olduğu ifade edilmektedir. Üç yaşlarında zihin kuramı becerisinde çalışma belleğinin, 5 yaşlarında ise dilin yordayıcı rolünün diğer değişkenlerden daha yüksek olduğu belirtilmektedir. Ayrıca üç yaşlarında çalışma belleği, dil becerisi veya yönetici işlevlerin aracı rolü olmaksızın zihin kuramını doğrudan ve pozitif yönde yordadığı ifade edilmektedir. Beş yaşlarında ise çalışma belleğinin veya yönetici işlevlerin aracı rolü olmaksızın dil becerisinin zihin kuramını doğrudan ve pozitif yönde yordamaktadır. Arslan ve diğerleri

(2017) tarafından 3-8 yaş arası Türk çocukları ile gerçekleştirilen çalışmada ikinci dereceden yanlış inanç görevlerinin gelişiminde sözdizimi ve çalışma belleğinin rolü incelenmiştir. Yapılan çalışmanın sonucunda çalışma belleğinin ikinci derece yanlış inanç görevinin gelişiminin ana yordayıcısı olduğu ifade edilmiştir.

Zihin kuramı becerilerinin gelişiminde ön koşul olan becerilerden biri yürütücü işlevler becerileridir (Carlson ve Moses, 2001; Carlson vd., 2002; Flavell, 2004; Hughes, 1998). Karar vermeyi kolaylaştıran "alt-üst" bilişsel girdileri temsil eden yürütücü işlevler mevcut durum için en uygun hareketi belirlemek amacıyla çalışma belleğindeki olası seçenekler hakkındaki bilgiyi koruyarak ve bu bilgiyi güncel konumla ilgili verilerle birleştirerek yapmaktadır (Şahin ve Arı, 2016). Karmaşık bilişsel yapısıyla prefrontal korteksle ilişkili olan (Hughes, 1998) yürütücü işlevler (executive functioning) düşünce ve eylemi izleme, algılama, planlama, öz düzenleme, çalışma belleği, dürtü kontrolü, engelleme, organize araştırma yapma, bir hareketi başlatma, gerçekleştirme ve izleme gibi becerileri içermektedir (Rabbitt, 1997; Zelazo, Carter, Reznick ve Frye, 1997). Yürütücü işlevler birden çok bakış açısını akılda tutarak kişinin kendi bakış açısından etkilenmesine karşı koyması ve gerçek zihinsel durumlara odaklanması gibi kendini ve başkalarını anlamak için gerekli yetkinlikleri sağlayarak erken çocukluk döneminde zihin kuramının ortaya çıkmasında etkilidir (Bock vd., 2015: 511). *“Bunu yapacak mısın ve yapacaksan nasıl ve ne zaman? Ne kadar biliyorsun? Ne yapabilirsin?”* gibi sorular dâhilinde bir kişinin bağımsız ve amaçlı davranışlarla başarılı bir şekilde meşgul olmasını sağlayan becerileri kapsamaktadır (Lezak, Howieson ve Loring, 2004: 35). Başka bir ifadeyle yürütücü işlevler dikkati etkin bir şekilde yönlendirip sürdürerek işlenen bilgiyi aktif halde tutarak ve gerektiğinde bunlar arasında geçiş yaparak önceden öğrenilmiş bilgi ve davranışların ya da dışsal uyaranların bu süreçlere müdahalesini engelleyerek yönetmektedir (Ahçi, 2016).

Atkinson ve diğerleri (2017) tarafından gerçekleştirilen boylamsal çalışmada okul öncesinden ilkökula kadar 2,5 yıl boyunca zihin kuramı becerileri ile okuduğunu anlama arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu kapsamda kod çözme, yürütücü işlevler ve dil becerilerinin de çalışmaya dâhil edildiği görülmektedir. Yapılan çalışmanın sonucunda çocukların zihin kuramı becerilerinin çocukların ileri dönemdeki okuduğunu anlama becerilerini ön gördüğü ifade edilmiştir. Aynı zamanda zihin kuramı becerilerinin okuduğunu anlamaya doğrudan katkısı olduğu belirtilmektedir. DeNigris ve diğerleri (2022) okuduğunu anlama ve zihin kuramı arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmaya

alıcı dil, kod çözme, yaş, görsel mekânsal bellek ve fonolojik bellek değişkenlerini de dâhil etmiştir. Yapılan hiyerarşik regresyon analizi sonucuna göre varyansın %91'inin okuduğunu anlama ile ilişkili olduğu belirtilmiştir.



3. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmektedir.

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Mevcut çalışma ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Genel tarama modeli türlerinden, ilişkisel tarama modeli; iki ya da daha fazla sayıdaki değişken arasında, birlikte değişim varlığı ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan bir araştırma modelidir (Fraenkel ve Wallen, 2009; Karasar, 2005).

3.2. ÇALIŞMA GRUBU

Mevcut çalışmanın katılımcıları kolay örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Kolay örnekleme yöntemi araştırmacının kolayca ulaşabileceği bir örneklemden verilerin toplanması olarak ifade edilmektedir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2021). Bu doğrultuda 2023-2024 eğitim ve öğretim yılında Bolu ilinin merkez iki ilkokulunda öğrenim görmeye devam eden ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerine ulaşılmıştır.

Çalışmanın örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde çok değişkenli regresyon analizi uygulamaları için Green (1991) tarafından önerilen “ $n \geq 50+8(k)$ ” formülü esas alınmıştır. Formüldeki “ k ” değeri bağımsız değişken sayısını temsil etmektedir. Mevcut çalışmadaki bağımsız değişkenler; kelime hazinesi, zihin kuramı, sözel çalışma belleği ve dikkattir. Formülden elde edilen sonuca göre, mevcut çalışmanın örneklem büyüklüğünün en az 82 olması gerekmektedir. Bu doğrultuda çalışma grubunu Bolu ilinin merkez iki ilkokulunda 2023-2024 eğitim ve öğretim yılında öğrenim görmeye devam eden toplam 148 ilkokul üçüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmanın katılımcılarına ilişkin bilgiler Çizelge 3.1.’de sunulmuştur.

Çizelge 3.1. Katılımcıların cinsiyete göre dağılımı.

Cinsiyet	N	%
Kız	70	47.3
Erkek	78	52.7
Toplam	148	100

Çalışmanın katılımcı grubunu 148 ilkokul üçüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Toplam öğrenci sayısının 70'i (%46.4) kız, 78'i (%53.6) erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Öğrencilerin yaş ortalaması 9,1 (SS=,53) dir. Buna ek olarak sınıflarda bulunan yeterli düzeyde Türkçe bilmeyen yabancı uyruklu 3 öğrenci ve 9 kaynaştırma öğrencisi çalışma grubuna dâhil edilmemiştir.

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Çalışmanın veri toplama araçlarını Yanlış Analiz Envanteri (Akyol, 2006), Zihin Kuramı Görevleri (Kontaş ve Özsevgeç, 2015), Kelime Bilgisi Ölçeği (İlter, 2015), Anlamsız Sözcük Tekrarı Listesi (Akoğlu ve Acarlar, 2014) ve Bourdon Dikkat Testi oluşturmaktadır.

3.3.1. Yanlış Analiz Envanteri

Çalışmanın amacına yönelik belirlenen bir hikâye edici ve bir bilgi verici metne ilişkin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin ölçülmesinde Akyol (2006)'un Haris ve Spay (1990), Ekwall ve Shanker (1988) ve May (1986)'den yararlanarak Türkçe'ye uyarladığı Yanlış Analiz Envanteri'nin soru ölçeği kullanılmıştır. Bu kapsamda öğrencilere basit ve derinlemesine anlamaya dayalı sorular sorulmuştur. Basit anlama soruları cevaplanmamış veya yanlış cevaplanmışsa 0 puan; yarı cevaplanmışsa 1 puan ve tam ise 2 puan verilmiştir. Çıkarımsal anlama sorularında ise cevaplanmamış veya yanlış cevaplanmışsa 0 puan, yarı cevaplanmışsa 1 puan, beklenen şekilde cevaplanmış fakat eksik ise 2 puan, tam ve etkili cevaplanmışsa 3 puan verilmiştir.

Kullanılan ölçeğin güvenilirliğinin sağlanması amacıyla puanlayıcılar arası güvenirliliğin sağlanmasında kullanılan yaklaşımlardan biri olan korelasyon yöntemi uygulanmıştır. Bu doğrultuda veri setinden 50 katılımcıya ait veri seçilmiştir. Seçilen veriler iki

puanlayıcı tarafından puanlanmıştır. Bu işlemin tüm veri setine uygulanmamasının nedeni zamandan ve maliyetten tasarruf etmektir. 50 katılımcının hem hikâye edici hem bilgi verici metinde okuduğunu anlama puanlarına ilişkin veriler normal dağılım göstermektedir. Bu nedenle her iki metin türüne ilişkin iki puanlayıcı arasındaki ilişkiyi ortaya koymak adına Pearson Testi uygulanmıştır. Test sonuçlarına göre iki puanlayıcı arasında güçlü ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r = .93$, $p = .000$, $p < .05$).

3.3.2. Zihin Kuramı Görevleri

Öğrencilerin zihin kuramı becerilerinin ölçülmesinde Kontaş ve Özsevgeç (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan Zihin Kuramı Görevleri kullanılmıştır. Aynı zamanda Kontaş ve Özsevgeç (2015) tarafından zihin kuramı soruları çocukların yaş grubu dikkate alınarak animasyon haline getirilmiş böylece öğrencilerin soruları anlaması desteklenmiştir. Ölçekte, birinci düzey yanlış inanç görevi, ikinci düzey yanlış inanç görevi ve gaf kavrama görevi olmak üzere toplamda 3 farklı görev bulunmaktadır. Ölçekte yer alan kuramsal senaryolar ulusal ve uluslararası çalışmalarda en çok kullanılan zihin kuramı görevleridir. Ölçekte yer alan görevler sırasıyla Sally-Anne Testi (Baron-Cohen, Leslie ve Frith, 1985: 41), Martha ve Oliver Kurabiye Testi (Stone vd., 1998: 654) ve Baron-Cohen ve diğerleri (1999) tarafından gaf görevlerinin ölçülmesi amacıyla geliştirilen on hikayeden birinin Türkçeye uyarlanmış şeklidir. Ölçeğin güvenirlik testi Özbek (2021) tarafından yapılmıştır. Güvenirlik analizi için Kuder-Richardson (KR 20) testi kullanılmıştır. Yapılan KR 20 testine göre zihin kuramı testinin güvenirlik analizi ,878 bulunmuştur.

Birinci derece yanlış inanç görevinde ve ikinci dereceden yanlış inanç görevinde öğrenciye birer soru yöneltilmiştir. Öğrenci sorulara doğru cevap verirse 1, yanlış cevap verirse 0 puan verilmiştir. Faux pas kavrama görevinde ise toplam dört soru bulunmaktadır. Öğrenci birinci soruya doğru cevap verdiği takdirde geriye kalan 3 soru öğrenciye sorulmuştur. Soruların hepsine doğru cevap verdiği takdirde 1 puan verilmiştir. Ancak sorulardan herhangi birine yanlış cevap verilmesi halinde 0 puan verilmiştir. Öğrencinin bu testten alabileceği en yüksek puan 3'tür.

3.3.3. Kelime Bilgisi Ölçeği

Araştırmada öğrencilerin kelime hazinesinin ölçülmesinde veri toplama aracı olarak Wesche ve Paribakht (1996) tarafından geliştirilen ve İlter (2015) tarafından Türkçeye

uyarlanan Kelime Bilgisi Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, öğrencilerin kelimeler ve kelimelerin anlamları hakkındaki bilgilerini belirlemeyi sağlayan bir ölçektir. Kelime bilgisi ölçeğinin KMO değeri, yapılan analizler neticesinde .779 bulunmuştur (İlter, 2015). Kelime bilgisi değerlendirme ölçeğinde, öğrenciler kendilerine verilmiş olan kelimeleri okuyarak bu kelime hakkındaki düşüncesini 4 seçenekten biriyle açıklamaktadır. Ölçekte “(a) Bu kelimeyi daha önce gördüğümü hatırlamıyorum, (b) Bu kelimeyi daha önce gördüm fakat ne anlama geldiğini bilmiyorum, (c) Bu kelimeyi daha önce gördüm sanırım ... anlamına gelmektedir, (d) Bu kelimenin anlamını biliyorum, kelimeyi bir cümle içinde kullanabilirim.” seçeneklerinden biri seçilerek öğrencinin kelime hakkındaki bilgisi tespit edilmeye çalışılmaktadır (Paribakht ve Wesche, 1993; Vacca, 2011; Akt. İlter, 2015). Kelime Bilgisi Ölçeği (KBÖ) ve puan değeri Çizelge 3.2’de sunulmaktadır.

Çizelge 3.2. Kelime Bilgisi Ölçeği ve Puan Değeri (İlter, 2015).

Cevaplama Seçenekleri	Puan Değeri	Puanın Alımı
a) Bu kelimeyi (sözcük) daha önceden gördüğümü hatırlamıyorum.	1	Kelime hiç tanıdık değil.
b) Bu kelimeyi daha önce gördüm fakat ne anlama geldiğini bilmiyorum.	2	Kelime tanıdık geliyor ama anlamı bilinmiyor.
c) Bu kelimeyi daha önce gördüm, sanırım... anlamına gelmektedir (Eş anlamlısı).	3	Kelime bir cümle içinde semantik (anlam bilimsel) uygunluk ile kullanılır.
d) Bu kelimeyi biliyorum ve bir cümle içinde kullanabilirim.	4	Kelime bir cümle içinde semantik uygunluk ve dilbilgisi açısından doğru biçimde kullanılır.

Paribakht ve Wesche’ den (1997, s.181) uyarlanmıştır.

3.3.4. Anlamsız Sözcük Tekrarı Listesi

Mevcut çalışmada öğrencilerin sözel çalışma belleği Akoğlu ve Acarlar (2014) tarafından geliştirilen Anlamsız Sözcük Tekrarı (AST) listesi kullanılarak ölçülmüştür. AST listesinde 36 anlamsız kelime ve toplam 210 sesbirim yer almaktadır. Listede yer alan anlamsız sözcükler bir erkek konuşmacı tarafından sözcüklerin çevresel seslerden izole edilmesi amacıyla stüdyoda seslendirilmiş ve kaydedilmiştir. Stüdyo kaydı bilgisayar ortamına aktarılmış ve sözcüklerin tekrarlanabilmesine olanak tanıyacak şekilde her sözcükten sonra 4 saniye duraklama süresi eklenmiştir. Bilgisayar ortamında

yer alan kayıt, dijital ses kayıt cihazına (Model no: Sony Icd-Px720) aktarılmıştır. AST listesi 3-9 yaş arası 192 çocuğa uygulanmış ve gözlemciler arası güvenilirlik %92.4 olarak bulunmuştur (Akoğlu ve Acarlar, 2014).

3.3.5. Bourdon Dikkat Testi

Öğrencilerin dikkat düzeyini ölçmek amacıyla Benjamin Bourdon tarafından 1955 yılında geliştirilen Bourdon Dikkat Testi (BDT) kullanılmıştır. Testte belli ve düzenli aralıklarla gelişi güzel dizilmiş toplam 660 harf bulunmaktadır. Katılımcıların p, b, d ve g harflerini bulmaları istenmiştir. Test tamamlandıktan sonra öğrencilerin bulduğu harfler sayılarak test değerlendirilmiştir. Testin değerlendirilmesinde katılımcıların doğru cevapları dikkate alınmış ve verilen her doğru cevap puan olarak kaydedilmiştir. Karaduman (2004) tarafından yapılan çalışmada Burdon Dikkat Testi'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışması korelasyon katsayısı .78 olarak bulunmuştur.

3.3.6. Hikâye Edici ve Bilgi Verici Metnin Belirlenmesi

İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin farklı metin türlerinde okuduğunu anlama becerilerinin zihin kuramı becerileri açısından incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen mevcut çalışmada bir hikâye edici metin ve bir bilgi verici metin kullanılmıştır. Bu kapsamda öncelikle Millî Eğitim Bakanlığı tarafından ilkokul Türkçe 3. sınıf ders kitabı ve öğretmen kılavuz kitabı olarak kabul edilen kitaplara ulaşılmıştır. Ulaşılan ders kitaplarının verilerin toplanacağı çalışma grubu tarafından daha önce karşılaşılmamış olmasına dikkat edilmiştir. Bu doğrultuda çalışma grubu tarafından ders kitabı olarak kullanıldığı tespit edilen bir kaynak elenmiştir. Son aşamada belirlenen bir ilkokul Türkçe 3. sınıf ders kitabı ve ilköğretim Türkçe 3. sınıf öğretmen kılavuz kitabından çalışmada kullanılabileceği düşünülen hikâye edici ve bilgi verici metinler belirlenmiştir. Belirlenen metinler arasından çalışmada kullanılmasına karar verilen bir hikâye edici ve bir bilgi verici metnin seçiminde metindeki toplam kelime sayısı, aynı okunabilirlik düzeyine sahip olmaları ve içeriğinde yer alan zihinsel durum ifadelerinin sıklığı esas alınmıştır. Uzman görüşü de alınarak çalışmada kullanılmak üzere belirlenen metinler diğer metinlere kıyasla uzunluk bakımından kısa ve daha sık zihinsel durum ifadeleri içermektedir. Buna ek olarak öğrencilerin, seçilen metinlerle de daha önceden karşılaşmamış olmasına dikkat edilmiştir.

Mevcut çalışma kapsamında kullanılan metinlerin içeriğinde yer alan zihinsel durum ifadelerinin saptanmasında Yılmaz (2014) tarafından resimli öykü kitaplarının zihin

kuramı açısından incelenmesinde kullanılan sınıflandırma esas alınmıştır. Yılmaz (2014) tarafından gerçekleştirilen çalışmada zihinsel durum ifadeleri; biliş, duygu/duygulanım, ahlaki/sosyal yargı ve yükümlülük, istek/irade yapılabirlik ve algı şeklinde sınıflandırılmaktadır.

3.3.6.1. Hikâye Edici Metin

Araştırma kapsamında okuduğunu anlama becerilerinin ölçülmesinde kullanılmak üzere Milli Eğitim Bakanlığı, Talim Terbiye Kurulu tarafından öğretmen kılavuz kitabı olarak kabul edilen ve Kelebek matbaacılık tarafından basılan ilköğretim Türkçe 3. sınıf öğretmen kılavuz kitabından (Aydın ve Demirel, 2010) “*Eşek Arısının Başına Gelenler*” başlıklı hikâye edici metin seçilmiştir. Seçilen metin toplam 204 kelimeden oluşmakta ve toplamda 21 zihinsel durum ifadesi içermektedir. Metinde yer alan zihinsel durum ifadeleri Çizelge 3.3’te sunulmuştur.

Çizelge 3.3. “*Eşek Arısının Başına Gelenler*” başlıklı hikâye edici metinde yer alan zihinsel durum ifadeleri.

Zihinsel Durum İfadelerinin Türü	Metinde Yer Alan Zihinsel Durum İfadeleri
Bilişsel	Bilmek (5), Öğrenmek (1), Düşünmek (1)
Duygu/Duygulanım	Meraklı (1), Sevmek (2), Sıkıcı (1)
Ahlaki/Sosyal Yargı ve Yükümlülük	Övünmek (1), Perişan (1), Hata (1), Nasihat etmek (1)
İstek/İrade Yapılabilirlik	İstemek (4)
Algı	Görmek (2)
Toplam	21

3.3.6.2. Bilgi Verici Edici Metin

Araştırma kapsamında okuduğunu anlama becerilerinin ölçülmesinde kullanılmak üzere Milli Eğitim Bakanlığı, Talim Terbiye Kurulu tarafından 2018-2019 öğretim yılından itibaren beş yıl (5) süreyle ders kitabı olarak kabul edilen ve Gizem Yayıncılık tarafından basılan ilkokul Türkçe 3. sınıf ders kitabından (Aslan, 2018) “*Güneş*” başlıklı bilgi verici metin seçilmiştir. Seçilen metin toplam 233 kelimeden oluşmakta ve toplamda 7 zihinsel durum ifadesi içermektedir. Metinde yer alan zihinsel durum

ifadeleri Çizelge 3.4’te sunulmuştur.

Çizelge 3.4. “Güneş” başlıklı bilgi verici metinde yer alan zihinsel durum ifadeleri.

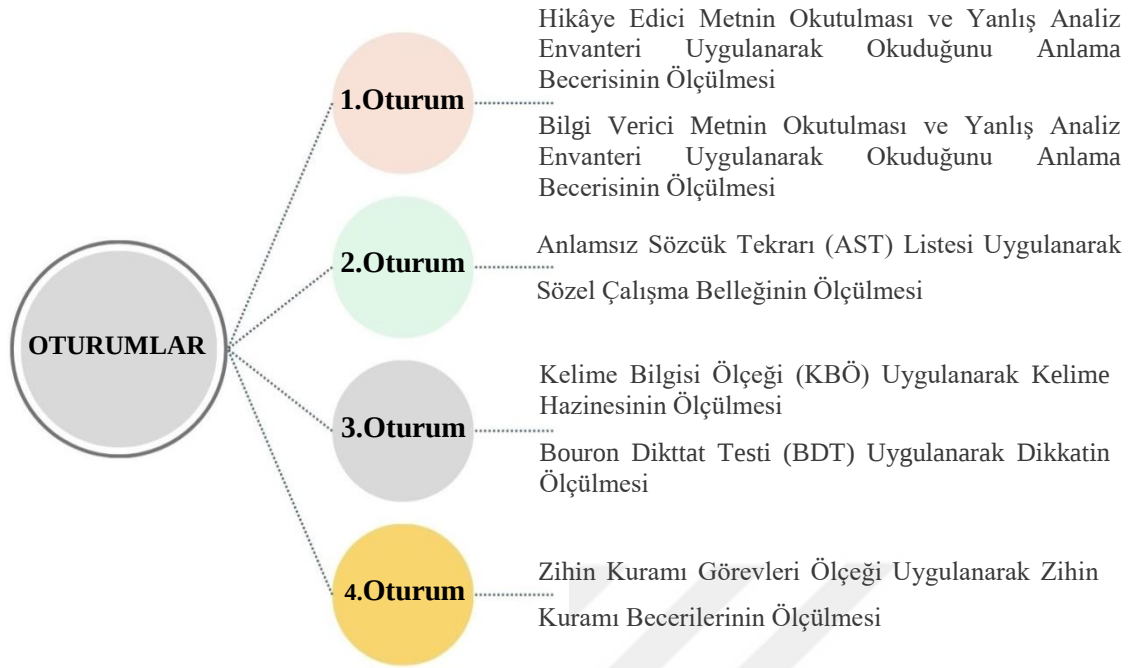
Zihinsel Durum İfadelerinin Türü	Metinde Yer Alan Zihinsel Durum İfadeleri
Bilişsel	Sanmak (1), Aklına Gelmek (1)
Duygu/Duygulanım	Hissetmek (1)
İstek/İrade Yapılabilirlik	Başarmak (1)
Algı	Görmek (3)
Toplam	7

Tüm bunlara ek olarak çalışma kapsamında seçilen metinlerin okunabilirliğinin hesaplanmasında Ateşman’ın (1997) Flesche’in okunabilirlik formülünden dilimizde uyarladığı formül kullanılmıştır. Formül Türkçe için kelime ve cümle uzunluğunu temel almaktadır (Yavuz, 2021). Uygulanan formül sonucunda kullanılan “*Eşek Arısının Başına Gelenler*” başlıklı hikâye edici metnin okunabilirliği 73,49 olarak hesaplanırken “Güneş” başlıklı bilgi verici metnin okunabilirliği ise 73,45 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre metinlerin okunabilirlik düzeyi kolaydır.

3.4. VERİ TOPLAMA SÜRECİ

Mevcut çalışmanın veri toplama süreci gerekli ön hazırlıkların yapılmasıyla başlamıştır. Öncelikle veri toplama sürecinde kullanılmasına karar verilen ölçekler ve kullanım izinleri ilgili kişilerden e-posta yoluyla alınmıştır. Buna ek olarak çalışmanın etiğe uygunluğu ve gerçekleştirilebilmesi amacıyla Düzce Üniversitesi Lisansüstü Enstitüsü aracılığıyla Bolu İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır. Gerekli izinlerin alınmasının ardından bir hikâye edici ve bir bilgi verici metin araştırmanın amacına yönelik belirlenmiştir.

Veri toplama sürecine ilişkin gerekli hazırlıkların gerçekleştirilmesi sonrası ölçme araçlarının uygulanmasına yönelik plan hazırlanmıştır. Hazırlanan plan toplam dört oturumdan oluşmaktadır. Her oturum tek bir okul gününü ifade etmektedir. Veri toplama sürecinde kullanılan ölçme araçlarının uygulama sırası ve oturumlara ilişkin bilgiler Şekil 3.1’de sunulmaktadır.



Şekil 3.1. Veri toplama sürecine ilişkin gerçekleştirilen oturumlar ve oturumlara ilişkin bilgiler.

1.Oturum

Mevcut çalışmanın ilk oturumu öğrencilere “Eşek Arısının Başına Gelenler” (Aydın ve Demirel, 2010) başlıklı hikâye edici metnin dağıtılmasıyla başlanmıştır. Öğrencilerden hikâye edici metni okumaları istenmiştir. Ardından metnin yazılı olduğu kâğıt toplanmış ve Yanlış Analiz Envanteri (Akyol, 2006) doğrultusunda hazırlanan soruların olduğu kâğıt dağıtılarak öğrencilerin soruları cevaplamaları istenmiştir. Hemen ardından “Güneş” (Aslan, 2018) başlıklı bilgi verici metin öğrencilere verilerek okumaları istenmiştir. Ardından metnin yazılı olduğu kâğıt toplanmış ve Yanlış Analiz Envanteri (Akyol, 2006) doğrultusunda hazırlanan soruların olduğu kâğıt dağıtılarak öğrencilerin soruları cevaplamaları istenmiştir. Öğrencilerin soruları cevaplamalarının ardından birinci oturum sonlandırılmıştır.

Bu süreçte her bir okulda birden fazla sınıfa uygulama yapılmasından dolayı öğrencilerin metinlere ilişkin soruları diğer sınıflarda yer alan arkadaşlarıyla paylaşmalarına dikkat edilmiştir. Bunun önüne geçmek adına ölçeğin uygulandığı dersin bitimini takip eden hemen sonraki derste diğer sınıflara ilgili ölçek uygulanarak veriler toplanmıştır.

2.Oturum

Çalışmanın ikinci oturumunda öğrencilerin sözel çalışma belleği Akoğlu ve Acarlar (2014) tarafından geliştirilen Anlamsız Sözcük Tekrarı (AST) listesi kullanılarak ölçülmüştür. Ölçeğin öğrencilere bireysel olarak uygulanması gerektiğinden ve uygulamanın zaman almasından dolayı tek oturumda tamamlanmak üzere planlanmıştır. Uygulama sürecinde kelimelerin seslendirilmesinde ölçek kapsamında hazırlanan ses kaydı kullanılmıştır. Uygulama süresince çevreden kaynaklı gürültülerin önüne geçmek ve öğrencilerin kelimeleri daha net duyması adına gürültü engelleme özelliği olan bir kulaklık kullanılmıştır (JBL 700bt). Bireysel olarak değerlendirilmeye alınan öğrencilere uygulamaya başlamadan önce uygulamaya ilişkin açıklamalar yapılmıştır. Öğrencilere kulaklığın takılacağı ve ardından anlamı olmayan bir kelime duyacakları ve 4 saniye içinde duydukları kelimeyi tekrar etmeleri gerektiği 4 saniye sonra yeni bir kelime duyacakları bildirilmiştir. Uygulama süreci boyunca kulaklığı çıkarmamaları gerektiğine ek olarak ses kaydını bölecek herhangi bir harekette bulunmamaları gerektiği konusunda uyarı yapılmıştır. Uygulama sürecinde öğrencilerin duydukları sesleri tekrar etmeleri esnasında veri kaybını önlemek adına ses kayıt cihazı kullanılmıştır. AST listesinin öğrencilere uygulanması sonucu oturum sonlandırılmıştır.

3.Oturum

Çalışmanın üçüncü oturumunda öğrencilerin kelime hazineleri ve dikkat becerileri ölçülmüştür. Öğrencilerin kelime hazinelerini ölçmek amacıyla İlter (2015) tarafından Türkçeye uyarlanmış olan Kelime Bilgisi Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma kapsamında kullanılan iki metinden toplam on kelime belirlenmiştir. Ölçeğin uygulamasına geçilmeden önce öğrencilere ölçek dağıtılmış ve ölçeğe ilişkin bilgi verilmiştir. Ölçekte yer almayan bir kelime üzerinden ölçekte yer alan öncüller sesli bir şekilde okunarak ölçeğe ilişkin açıklamalar yapılmıştır. Öğrencilerin ölçekte yer alan on kelimeye ilişkin ilgili öncülü işaretledikten sonra veri toplama süreci sonlandırılarak dikkatin ölçülmesine geçilmiştir.

Öğrencilerin dikkat becerisi Bourdon Dikkat Testi ile ölçülmüştür (Bourdon, 1955). Test öğrencilere dağıtılmadan önce öğrencilere teste ilişkin gerekli açıklamalar yapılmıştır. Öğrencilerden “p, b, d ve g” harflerini bulup yuvarlak içine almaları gerektiği ve bunun için 10 dakika süre verileceği söylenmiştir. Öğrencilerin harfleri herhangi bir yere yazmamaları gerektiği özellikle belirtilmiştir. Açıklamanın yapıldığı esnada farklı sınıflarda bazı öğrencilerin sıraya harfleri yazdıkları görülmüştür. Sıraya yazılan harfler sildirilmiştir. Testin öğrencilere dağıtılması ile son olarak öğrencilerden

sesli bir şekilde bulmaları gereken harfleri tekrar etmeleri istenmiştir. Hazırlık aşamasından sonra test dağıtılmış ve 10 dakika süre başlatılmıştır. Testin dağıtılmasından kısa bir süre sonra bir öğrencinin kâğıdın kenarına bulması gereken harfleri yazdığı görülmüş ve öğrencinin kâğıdı alınmıştır. Daha sonra öğrenciye tekrar test yapılmıştır. Sürenin dolması ile veri toplama süreci sonlandırılmıştır.

4.Oturum

Dördüncü oturumda öğrencilerin zihin kuramı becerileri ölçülmüştür. Ölçeğin öğrencilere bireysel olarak uygulanması gerektiğinden ve ölçeğin uygulanmasının zaman almasından dolayı tek oturumda tamamlanmak üzere planlanmıştır. Öğrencilerin zihin kuramı becerilerinin ölçülmesinde Kontaş ve Özsevgeç (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan Zihin Kuramı Görevleri ölçeği kullanılmıştır. Aynı zamanda Kontaş ve Özsevgeç (2015) tarafından zihin kuramı soruları çocukların yaş grubu dikkate alınarak animasyon haline getirilmiş böylece öğrencilerin soruları anlaması desteklenmiştir. Bu nedenle zihin kuramı görevleri ölçeğinde yer alan soruların animasyonlar olmaksızın öğrenciler tarafından diğer sınıflarda yer alan arkadaşlarıyla paylaşımları mümkün olmamaktadır. Bireysel olarak değerlendirilmeye alınan öğrencilere animasyonlar bir tablet aracılığıyla izletilmiştir. Öğrencilerin cevapları yazılı olarak alınarak araştırmanın veri toplama süreci sonlandırılmıştır.

Veri toplama süresince sınıflarda yer alan kaynaştırma öğrencileri ve yeterli düzeyde Türkçe bilmeyen yabancı uyruklu öğrenciler uygulamalara dâhil edilmiştir. Ancak veri toplama süreci tamamlandıktan sonra öğrencilerden toplanan veriler, veri setine dâhil edilmemiştir.

3.5. VERİLERİN ANALİZİ

Çalışmanın verilerinin analizi doğrultusunda gerçekleştirilen basit doğrusal regresyon ve çoklu doğrusal regresyon analizinde Düzce Üniversitesi tarafından lisanslanan SPSS 24 (IBMCorp., 2016) paket programı kullanılmıştır. Regresyon analizinde değişkenlerin bağımlı değişken ve bağımsız değişken(ler) olarak ayrılması zorunludur. Bağımlı değişken, bağımsız değişken(ler) tarafından açıklanmaya çalışılan değişkendir (Ünver, Gamgam & Altunkaynak, 2011'den Akt.; Karabulut & Şeker, 2018). Mevcut çalışmanın bağımlı değişkeni okuduğunu anlama becerisidir. Çalışmanın bağımsız değişkenleri ise kelime hazinesi, zihin kuramı, sözel çalışma belleği ve dikkattir. Çoklu doğrusal

regresyon analizinin ön koşullarının kontrol edilmesi amacıyla mevcut araştırmanın değişkenlerine ilişkin normallik dağılımına uygunluğu ve çoklu bağlantılılık analizleri SPSS 24 (IBMCorp., 2016) paket programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir.



4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde mevcut araştırmanın verilerinden elde edilen istatistiksel bulgulara ve yorumlarına yer verilmektedir.

4.1. TANIMLAYICI İSTATİSTİKLER, NORMALLİK DAĞILIMI VE ÇOKLU BAĞLANTILILIK

Çizelge 4.1. Araştırmanın değişkenlerine ilişkin betimsel istatistikler.

	N	Range	Min	Max	M	SS
Hikâye Edici Metin	148	10	2	12	8,41	2,68
Bilgi Verici Metin	148	11	0	11	4,92	2,15
Kelime Hazinesi	148	30	10	40	26,51	6,31
Zihin Kuramı	148	2	1	3	2,32	,74
Sözel Çalışma Belleği	148	54	150	204	187,82	10,36
Dikkat	148	44	66	110	98,37	9,80

Çoklu regresyon analizinin ön koşullarının kontrol edilmesi amacıyla mevcut araştırmanın verilerinin normallik dağılımında değişkenlerin çarpıklık ve basıklık değerleri dikkate alınmıştır. Değişkenlere ait çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 2 aralığında yer alması normal dağılıma işaretler (George & Mallery, 2001). Bu doğrultuda hikâye edici metin (Zskew= -.514, Zkurt= -.581), bilgi verici metin (Zskew= .517, Zkurt= -.191), kelime hazinesi (Zskew= -.296, Zkurt= -.251), zihin kuramı (Zskew= -.602, Zkurt= -.946), sözel çalışma belleği (Zskew= -1.135, Zkurt= 1.218) ve dikkat (Zskew= -1.144, Zkurt= .739) değişkenine ilişkin puanların normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Çoklu regresyon analizinin bir diğer ön koşulu ise çoklu bağlantılılık sorununun olmamasıdır. Çoklu bağlantılılık, bağımsız değişkenler arasında yüksek düzeyde ilişkilerin olmasıdır. Bağımsız değişkenler arasında ikili korelasyonların yüksek korelasyon ($r \geq 0.80$) olması çoklu bağlantılılık sorunu olabileceğini göstermektedir (Büyüköztürk, 2020: 102). Çalışmanın bağımsız değişkenlerine ilişkin korelasyon

matrisi Çizelge 4.2’de sunulmuştur.

Çizelge 4.2. Bağımsız değişkenlerine ilişkin korelasyon sonuçları.

	Kelime Hazinesi	Zihin Kuramı	Sözel Çalışma Belleği	Dikkat
Kelime Haiznesi	1,000	-	-	-
Zihin Kuramı	,302	1,000	-	-
Sözel Çalışma Belleği	,344	,332	1,000	-
Dikkat	,309	,272	,139	1,000

Araştırmanın bağımsız değişkenleri arasında yapılan korelasyon analizine göre, kelime hazinesi ile zihin kuramı ($r = .30$), kelime hazinesi ile sözel çalışma belleği ($r = .34$), kelime hazinesi ile dikkat ($r = .31$) arasında çoklu bağlantılılık sorununun bulunmadığı görülmektedir. Benzer şekilde zihin kuramı ile sözel çalışma belleği ($r = .33$), zihin kuramı ile dikkat ($r = .27$) ve dikkat ile sözel çalışma belleği ($r = .14$) arasında çoklu bağlantılılık sorununun bulunmadığı görülmektedir.

Tüm bunlara ek olarak regresyon analizinin geçerliğinin test edilmesi amacıyla Durbin-Watson Testi uygulanmış olup değeri 1,872 olarak bulunmuştur. Durbin Watson testi sonucunda bulunan değerin regresyon analizlerinde 1,5 - 2,5 arasında olması yeterlidir (Büyüköztürk vd., 2010). Buna bağlı olarak çoklu doğrusal regresyon modelindeki bağımsız değişkenlerin arasında oto korelasyonun olmadığı söylenebilir.

4.1. ARAŞTIRMANIN BİRİNCİ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın birinci alt problemi zihin kuramının hikâye edici metinde okuduğunu anlama becerisinin anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığına ilişkindir. Bu amaç doğrultusunda gerçekleştirilen basit doğrusal regresyon analizinden elde edilen istatistiksel bulgular Çizelge 4.3. sunulmuştur.

Çizelge 4.3. Basit doğrusal regresyon analizine ilişkin istatistiksel bulgular

Değişkenler	B	SH	R	R ²	β	F	t	p
Zihin_Kuramı	1.884	.256	0.521	0.27	.521	54.266	7.367	.000

n=148

Analizinden elde edilen istatistiksel bulgulara göre hikâye edici metinlerde okuduğunu anlama becerisindeki değişimin %27'si zihin kuramı değişkeniyle açıklanmaktadır ($F([1],[148]) = [54.266]$, $p = [< .001]$). Buna ek olarak basit doğrusal regresyon analizinden elde edilen bulgulara göre zihin kuramı değişkeninin hikâye edici metinde okuduğunu anlama becerisinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir ($\beta = .52$, $p < .001$).

4.2. ARAŞTIRMANIN İKİNCİ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın ikinci alt problemi zihin kuramı becerisinin bilgi verici metinde okuduğunu anlama becerisinin anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığına ilişkindir. Bu amaç doğrultusunda gerçekleştirilen basit doğrusal regresyon analizi sonucunda elde edilen istatistiksel bulgular Çizelge 4.4. sunulmuştur.

Çizelge 4.4. Basit doğrusal regresyon analizi sonucuna ilişkin istatistiksel bulgular

Değişkenler	B	SH	R	R ²	β	F	t	p
Zihin_Kuramı	.869	.229	.300	.090	.300	14.388	3.793	.000

n=148

Analizinden elde edilen istatistiksel bulgulara göre hikâye edici metinlerde okuduğunu anlama becerisindeki değişimin %09'u zihin kuramı değişkeniyle açıklanmaktadır ($F([1],[148]) = [14.388]$, $p = [< .001]$). Buna ek olarak basit doğrusal regresyon analizinin bulgularına göre zihin kuramı değişkeninin bilgi verici metinde okuduğunu anlama becerisinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir ($\beta = .30$, $p < .001$).

4.3. ARAŞTIRMANIN ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın üçüncü alt problemi kelime hazinesi, zihin kuramı, sözel çalışma belleği

ve dikkat değişkenlerinin birlikte hikâye edici metinlerde anlam kurma becerisinin anlamlı birer yordayıcısı olup olmadığına ilişkindir. Bu amaç doğrultusunda gerçekleştirilen çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda elde edilen istatistiksel bulgular Çizelge 4.5’te sunulmuştur.

Çizelge 4.5. Çoklu doğrusal regresyon analizi sonucuna ilişkin istatistiksel bulgular

Değişkenler	B	SH	β	T	p	İkili r	Kısmi R
Kelime_Hazinesi	.104	.031	.246	3.347	.001	.439	.269
Zihin_Kuramı	1.348	.262	.372	5.151	.000	.521	.396
Sözel_Çalışma_Belleği	.021	.019	.083	1.148	.253	.315	.069
Dikkat	.046	.019	.170	2.421	.017	.359	.198
R = 0.624	R ² = .389						
F _(4,143) = 22.738	p = .0000						

Analizinden elde edilen istatistiksel bulgulara göre hikâye edici metinde okuduğunu anlama becerisinde meydana gelen değişimin %39’u kelime hazinesi, zihin kuramı, sözel çalışma belleği ve dikkat değişkenleri tarafından açıklanmaktadır ($F([4],[143]) = [22.738]$, $p = [< .001]$). Buna ek olarak yapılan çoklu doğrusal regresyon analizine göre kelime hazinesi ($\beta = .25$, $p < .001$), zihin kuramı ($\beta = .37$, $p < .001$) ve dikkat ($\beta = .17$, $p < .05$) değişkenlerinin hikâye edici metinde okuduğunu anlama becerisinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Ancak sözel çalışma belleğinin ($\beta = .08$, $p > .05$) hikâye edici metinde okuduğunu anlama becerisinin anlamlı bir yordayıcısı olmadığı görülmektedir.

4.4. ARAŞTIRMANIN DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın dördüncü alt problemi kelime hazinesi, zihin kuramı, sözel çalışma belleği ve dikkat değişkenlerinin birlikte bilgi verici metinlerde anlam kurma becerisinin anlamlı birer yordayıcısı olup olmadığına ilişkindir. Bu amaç doğrultusunda gerçekleştirilen çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda elde edilen istatistiksel bulgular Çizelge 4.6’da sunulmuştur.

Çizelge 4.6. Çoklu doğrusal regresyon analizi sonucuna ilişkin istatistiksel bulgular

Değişkenler	B	SH	β	T	p	İkili r	Kısmi R
Kelime_Hazinesi	.106	.027	.310	3.950	.000	.458	.314
Zihin_Kuramı	.271	.225	.093	1.207	.229	.300	.100
Sözel_Çalışma_Belleği	.053	.016	.257	3.328	.001	.408	.268
Dikkat	.022	.016	.099	1.317	.190	.256	.109
R = 0.548	R ² = .300						
F _(4,143) = 15.321	p = .0000						

Analizinden elde edilen istatistiksel bulgulara göre bilgi verici metinlerde okuduğunu anlama becerisinde meydana gelen değişimin %30'u kelime hazinesi, zihin kuramı, sözel çalışma belleği ve dikkat değişkeni tarafından açıklanmaktadır ($F([4],[143]) = [15.321]$, $p = [< .001]$). Buna ek olarak yapılan çoklu doğrusal regresyon analizine göre kelime hazinesi ($\beta = .31$, $p < .001$) ve sözel çalışma belleği ($\beta = .26$, $p < .001$) değişkeninin bilgi verici metinde okuduğunu anlama becerisinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Zihin kuramı ($\beta = .09$, $p > .05$) ve dikkat ($\beta = .10$, $p > .05$) değişkeninin ise bilgi verici metinde okuduğunu anlama becerisinin anlamlı bir yordayıcısı olmadığı görülmektedir.

4.5. ARAŞTIRMANIN BEŞİNCİ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın beşinci alt problemi hikâye edici ve bilgi verici metinlerde okuduğunu anlama, kelime hazinesi, zihin kuramı, sözel çalışma belleği ve dikkat değişkenleri arasındaki ilişkiye yöneliktir. Değişkenler arasındaki ilişkinin analizinde Pearson Korelasyon testi kullanılmıştır. Teste ilişkin bulgular Çizelge 4.7'de sunulmuştur.

Çizelge 4.7. Değişkenler arası Pearson Korelasyon testine ilişkin bulgular.

	Hikâye Edici Metin	Bilgi Verici Metin	Kelime Hazinesi	Zihin Kuramı	Sözel Çalışma Belleği	Dikkat
Hikâye Edici Metin	1	-	-	-	-	-
Bilgi Verici Metin	,503**	1				
Kelime Hazinesi	,439**	,458**	1	-	-	-
Zihin Kuramı	,521**	,300**	,302**	1	-	-
Sözel Çalışma Belleği	,315**	,408**	,344**	,332**	1	-
Dikkat	,359**	,256**	,309**	,272**	,139	1

*p<.01, **p<.001

Çizelge 4.6 incelendiğinde hikâye edici metinde okuduğunu anlama becerisi ile kelime hazinesi ($r = .44$, $p = .000$, $p < .05$), zihin kuramı ($r = .52$, $p = .000$, $p < .05$), sözel çalışma belleği ve ($r = .32$, $p = .000$, $p < .05$) ve dikkat ($r = .36$, $p = .000$, $p < .05$) arasında pozitif yönde anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir.

Bilgi verici metinde okuduğunu anlama becerisi ile kelime hazinesi ($r = .46$, $p = .000$, $p < .05$), zihin kuramı ($r = .30$, $p = .000$, $p < .05$) ve sözel çalışma belleği ($r = .41$, $p = .000$, $p < .05$) değişkenleri arasında pozitif yönde anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Buna ek olarak bilgi verici metinde okuduğunu anlama becerisi ile dikkat değişkenleri arasında pozitif yönde anlamlı ve zayıf düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = .26$, $p = .002$, $p < .05$).

Kelime hazinesi ile zihin kuramı ($r = .30$, $p = .000$, $p < .05$) sözel çalışma belleği ($r = .34$, $p = .002$, $p < .05$) ve dikkat ($r = .31$, $p = .000$, $p < .05$) değişkenleri arasında pozitif yönde anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir.

Zihin kuramı ile sözel çalışma belleği ($r = .33$, $p = .000$, $p < .05$) değişkenleri arasında pozitif yönde anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki olduğu görülürken dikkat ($r = .27$, $p = .001$, $p < .05$) ile zihin kuramı değişkenleri arasında pozitif yönde anlamlı ve zayıf düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir.

Sözel çalışma belleği ile dikkat değişkeni ($r = .14$, $p = .092$, $p > .05$) arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir.

Tüm bunlara ek olarak hikâye edici metinde okuduğunu anlama puanı ile bilgi verici metinde okuduğunu anlama puanı arasında ($r = .52$, $p = .000$, $p < .05$) pozitif yönde anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir.

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulguları doğrultusunda elde edilen sonuçlara, alanyazından hareketle sonuçların tartışılmasına ve literatür ışığında birtakım önerilere yer verilmektedir.

5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA

Mevcut araştırmada farklı metin türlerinde okuduğunu anlama becerilerinin zihin kuramı becerileri açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda çalışmaya okuduğunu anlama ve zihin kuramı becerilerinde etkisi olduğu bilinen kelime hazinesi, sözel çalışma belleği ve dikkat değişkenleri dâhil edilmiştir. Buna ek olarak araştırmanın amacına yönelik bir hikâye edici ve bir bilgi verici metin kullanılmıştır.

Mevcut çalışmanın birinci alt problemi zihin kuramı değişkeninin hikâye edici ve bilgi verici metinlerde okuduğunu anlama becerisini yordayıp yordamadığına ilişkindir. Çalışmanın bulgularından elde edilen sonuca göre zihin kuramı değişkeni hikâye edici metinde okuduğunu anlama becerisinde meydana gelen değişimin %27'sini bilgi verici metinde ise okuduğunu anlama becerisindeki değişimin %09'unu açıklamaktadır. Aynı zamanda zihin kuramının hikâye edici ve bilgi verici metinlerde okuduğunu anlama becerisinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Mevcut çalışmanın ikinci ve üçüncü alt problemi zihin kuramı, kelime hazinesi, sözel çalışma belleği ve dikkat değişkenlerinin birlikte hikâye edici ve bilgi verici metinlerde okuduğunu anlama becerisini yordayıp yordamadığına ilişkindir. Çalışmanın bulgularından elde edilen sonuca göre zihin kuramı, kelime hazinesi, sözel çalışma belleği ve dikkat değişkenleri birlikte hikâye edici metinde okuduğunu anlama becerisinde meydana gelen değişimin %39'unu açıklarken bilgi verici metinde okuduğunu anlama becerisinde meydana gelen değişimin %30'unu açıkladığı görülmektedir. Bu doğrultuda kelime hazinesi, zihin kuramı ve dikkat değişkenlerinin hikâye edici metinde okuduğunu anlama becerisinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılırken bilgi verici metinde ise kelime hazinesi ve sözel çalışma belleğinin okuduğunu anlama becerisinin anlamlı birer yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Mevcut çalışmanın bulgularından elde edilen bir diğer sonuç değişkenler arasındaki ilişkiye yöneliktir. Hikâye edici metinde okuduğunu anlama puanı ile zihin kuramı değişkeni arasında, bilgi verici metinde okuduğunu anlama puanı ile kelime hazinesi arasında diğer değişkenlere kıyasla daha yüksek düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Buna ek olarak mevcut çalışma kapsamında öğrencilerin metin türlerine ilişkin aldıkları okuduğunu anlama puanlarına bakıldığında hikâye edici metinden ortalama 8,41 puan aldıkları görülürken bilgi verici metinden ortalama 4,92 puan aldıkları görülmektedir.

Alanyazın incelendiğinde mevcut çalışma dahil olmak üzere yapılan çalışmalarda çocukların hikaye edici metinleri anlama düzeyinin, bilgi verici metinleri anlama düzeyinden daha yüksek olduğu görülmektedir (Saadatnia vd., 2017; Temizyürek, 2008; Wu vd., 2020; Yıldırım vd., 2010). Ancak hikâye edici metinleri anlama düzeyinin bilgi verici metinleri anlama düzeyinden daha yüksek olmasında hangi faktörlerin etkili olduğuna ilişkin literatürde bir görüş birliğinin olmadığı görülmektedir. Okuduğunu anlama sürecinde okuyucu metne ilişkin ayrıntıları hatırlayarak, anlam çıkarmakta ve metindeki örtük anlamlara ilişkin çıkarımlarda bulunmaktadır (Akyol, Yıldırım, Ateş ve Çetinkaya, 2013; Brasell ve Rasinski, 2008; Hall vd., 2020; Perfetti vd., 2005). Hikâye edici metinlerde yer alan zihinsel durum ifadeleri okuyucuya çıkarımda bulunmasını sağlayacak karakterlerin duygularına, bilgilerine, isteklerine, düşüncelerine ve eylemlerine ilişkin birçok bilgi vermektedir (Shanahan ve Shanahan, 1997). Buna ek olarak zihinsel durum ifadelerinin zihin kuramı becerilerinin bir göstergesi olduğu belirtilmektedir (Gamannossi ve Pinto; 2014; Grazzani ve Ornaghi, 2012; Jenkins ve Astington, 1996; Moeller ve Schick, 2006; Peterson ve Slaughter, 2006). Tüm bunlara bağlı olarak okuyucu zihin kuramı becerileriyle hikâyede yer alan karakterlerin zihinsel durumlarının farkında olmakta ve karakterlerin zihinsel temsillerine dayalı olarak niyetleri hakkında çıkarımda ve yargıda bulunabilmektedir (Pelletier ve Beatty, 2015). Kim ve diğerlerine (2021) göre zihinsel durum ifadelerinin bilgi verici metinlerde anlamın kurulmasını zayıf bir şekilde etkilerken hikâye edici metinlerde ise anlamın kurulmasını güçlü bir şekilde etkilediği belirtilmektedir. Buna ek olarak hikâye edici metinlerde yer alan zihinsel durum ifadelerinin sıklığı bilgi verici metinlerde yer alan zihinsel durum ifadelerine kıyasla daha fazla olduğu belirtilmektedir. Bu nedenle de bilgi verici metinlere kıyasla hikâye edici metinlerin hatırlanmasında daha fazla zihinsel durum ifadeleri kullanılmakta ve bu süreçte de zihin kuramı becerilerinin etkili olduğu

ifade edilmektedir (Kim vd., 2021).

Mevcut çalışmada kullanılan hikâye edici metinde toplam 21 zihinsel durum ifadesi yer alırken bilgi verici metinde toplam 7 zihinsel durum ifadesi yer almaktadır. Benzer şekilde mevcut çalışmanın bulgularından elde edilen sonuca göre de hikâye edici metinlerde yer alan zihinsel durum ifadeleri anlamın kurulmasında bilgi verici metinlere kıyasla daha güçlü bir şekilde etki etmekte ve bu süreçte zihin kuramı değişkeninin etkili olduğu düşünülmektedir. Buna bağlı olarak okuyucuların hikâye edici metinleri anlama düzeyinin, bilgi verici metinleri anlama düzeyinden daha yüksek olduğu düşünülmektedir.

Bilgi verici metinlerde konu kavramlar ve fikirler ve aralarındaki mantıksal ilişkiler hakkındadır ve konuya ilişkin terimler kullanılmaktadır. Hikâye edici metinlerde ise konu sosyal veya kişilerarası ilişkilere dayanan problem çözme ile ilgilidir (Goldman ve Murray, 1992; Medina ve Pilonieta, 2006). Dolayısıyla da bilgi verici metinlerde kelime bilgisi hikâye edici metinlere kıyasla daha etkilidir. Yıldırım, Yıldız ve Ateş (2011) tarafından gerçekleştirilen çalışma sonucunda kelime bilgisi ile hikâye edici metni anlama arasında orta düzeyde, kelime bilgisi ile bilgi verici metni anlama arasında yüksek düzeyde ilişki olduğu görülmektedir. Buna ek olarak kelime bilgisinin bilgi verici metni anlamayı daha fazla anlamlı düzeyde yordadığı çalışmanın sonuçları arasındadır. Mevcut çalışmanın sonuçları ile Yıldırım ve diğerleri (2011) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın sonuçlarının benzerlik gösterdiği görülmektedir. Mevcut çalışmada hikâye edici metinde kelime hazinesi ve bilgi verici metinde okuduğunu anlama becerisinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir.

Metnin özelliği, içeriği, yapısı gibi değişkenler anlama için ön bilgi, kelime bilgisi, strateji kullanımı gibi pek çok başka hususun sürece dâhil olmasını gerektirebilir (Çetinkaya, Ateş ve Yıldırım, 2013). Mevcut çalışma sonucunda zihin kuramı, kelime hazinesi, sözel çalışma belleği ve dikkat değişkenlerinin farklı metin türlerinde farklı düzeyde etkisi olduğunu göstermektedir. Hikâye edici ve bilgi verici metinlerin sırasıyla kelime hazinesi, zihin kuramı, sözel çalışma belleği ve dikkat değişkenleri ile ilişkili olduğu görülmektedir. Ancak belirtilen değişkenlerin birlikte okuduğunu anlama becerisini yordayıp yordamadığına bakıldığında sözel çalışma belleğinin hikâye edici metinde, zihin kuramı ve dikkat becerilerinin ise bilgi verici metinde anlamlı bir yordayıcı olmadığı görülmektedir. Öksüz ve Akyol (2023b) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ön bilgi, sözel çalışma belleği ve dikkatin okuduğunu anlama becerisi

üzerindeki etkisi incelenmiştir. Yapılan çalışma sonucunda okuduğunu anlamada meydana gelen değişimin %54'ünün ön bilgi, dikkat ve sözel çalışma belleği tarafından açıklanmaktadır. Buna ek olarak ön bilgi ($\beta=.38$, $p<.001$), sözel çalışma belleği ($\beta=.31$, $p<.001$) ve dikkat ($\beta=.28$, $p<.001$) becerilerinin okuduğunu anlama becerisinin anlamlı birer yordayıcısı olduğu belirtilmektedir. Ergül ve diğerleri (2022) tarafından çalışma belleğinin okuma akıcılığı ve okuduğunu anlama performans katkısına ilişkin boylamsal bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda sözel ve görsel çalışma belleği puanlarının okuma akıcılığı ve okuduğunu anlama başarısına farklı düzeylerde katkı sağladığı belirtilmiştir. Mevcut araştırmada ise sözel çalışma belleği değişkeninin bilgi verici metinde okuduğunu anlamamanın anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülürken hikâye edici metinlerde anlamlı bir yordayıcısı olmadığı görülmüştür.

Araştırma bulgularında elde edilen sonuca göre dikkat değişkeninin hikâye edici metinde okuduğunu anlama becerisinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülürken bilgi verici metinde anlamlı bir yordayıcısı olmadığı görülmektedir. Buna ek olarak dikkat değişkeninin bilgi verici metinde okuduğunu anlama becerisine kıyasla hikâye edici metinde okuduğunu anlama becerisi ile daha yüksek düzeyde anlamlı ve pozitif yönde bir ilişkisi olduğu görülmektedir. Belirtilen sonuç alanyazında yapılan diğer çalışmaların sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Yıldız ve Çetinkaya (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmada okuduğunu anlama becerisi ile dikkat becerisi arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde ($r=.24$, $p<.01$) bir ilişki olduğu ifade edilmektedir. Öksüz ve Akyol (2023b) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise ön bilgi, sözel çalışma belleği ve dikkatin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda okuduğunu anlama becerisinde meydana gelen değişimin %54'ünün ön bilgi, dikkat ve sözel çalışma belleği tarafından açıklandığı ifade edilmiştir. Buna ek olarak dikkat ($\beta=.28$, $p<.001$) becerileri okuduğunu anlama becerisinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu ifade edilmektedir.

Uluslararası alanyazında okuduğunu anlama ve zihin kuramı arasındaki ilişkiye ve etkiye yönelik gerçekleştirilen çeşitli çalışmaların sonucuna benzer şekilde (Atkinson vd., 2017; DeNigris vd., 2022; Dore vd., 2018; Guajardo ve Cartwright, 2016; Holmer vd., 2016; Kim vd., 2021; Pelletier ve Beatty, 2015; Strasser ve Río, 2014) mevcut çalışmada tek başına zihin kuramının okuduğunu anlama becerisinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu ve zihin kuramının her iki metin türü ile arasında pozitif yönde anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.2. ÖNERİLER

Zihin kuramı, çocukların sosyal anlayışının temelini oluşturmaktadır. Zihin kuramı becerileri iyi bir şekilde gelişen çocuklar çevresiyle daha iyi iletişim kurabilmekte ve sosyal çevresiyle olası çatışmaları daha iyi çözebilmektedir (Astington & Edward, 2010). Buna karşın zihin kuramı becerileri yeterince gelişmeyen kişilerin sosyal ilişkileri olumsuz bir şekilde etkilenmektedir. 10-15 yaş çocukların zihin kuramı becerilerinin gelişimi ve saldırganlık arasındaki ilişkinin incelendiği bir araştırmada zihin kuramı ile saldırganlık arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ifade edilmektedir (Weimer, Dowds, Fabricius, Schwanenflugel & Suh 2017). Zihin kuramı becerilerinin sağlıklı ve başarılı bir iletişimin gerçekleştirilmesi noktasında gerekli olduğu kadar (Astington ve Edward, 2010) sözel ve yazılı söylemin anlaşılması noktasında da oldukça gerekli olduğu ifade edilmektedir (Kim vd., 2021). Aynı zamanda yapılan çalışmalar okuduğunu ve dinlediğini anlama noktasında zihin kuramının etkisi olduğunu göstermektedir (Atkinson vd., 2017; DeNigris vd., 2022; Dore vd., 2018; Holmer vd., 2016; Jackson vd., 2022; Kim vd., 2021; Kim, 2015, 2016, 2020; Pelletier ve Beatty, 2015; Sarı ve Altun, 2018; Strasser ve Río, 2014). Buna ek olarak zihin kuramı becerileri çocuğun sonraki okuma becerilerini de etkilemektedir (Atkinson vd., 2017; Guajardo ve Cartwright, 2016; Pelletier ve Beatty, 2015). Tüm bunlara bağlı olarak zihin kuramı becerilerinin geliştirilmesinin önem arz ettiği düşünülmektedir.

Gerek sosyal bilişin gelişiminde gerek dil ve okuryazarlık becerilerinin gelişiminde kitaplar önemli bir yere sahiptir (Adrian, Clemente & Villanueva, 2007). Bu süreçte resimli çocuk kitaplarının kullanılması önerilmektedir. Resimli çocuk kitapları, zihinsel durum ifadeleri, yanlış kanı atfı, ironi ve içeriğindeki resimler ile öyküde belirtilen zihinsel durumları aktarması yönünden zengin bir kaynaktır (Dyer, Shatz ve Wellman, 2000; Yılmaz, 2014). Zihinsel durum ifadeleri, yanlış kanı atfı, ironi ve resimlerin öyküde belirtilen zihinsel durumları aktarmadaki yeterlilikleri yönünden 53 resimli öykü kitabı Yılmaz (2014) tarafından incelenmiştir. Öykülerdeki zihinsel durum ifadeleri bilişsel durum, duygu, istek/irade/yapabilirlik ve ahlaki/sosyal yargı/yükümlülükle ilişkili ifadeler başlıkları altında dört grupta incelenmiştir. Araştırma sonucunda incelenen resimli öykü kitaplarının her birinde zihinsel durum ifadelerinin bulunduğu; ayrıca kitapların %26'sının yanlış kanı atfı, %28'inin ironi içerdiği belirtilmiştir. Ortalama olarak her 2,32 cümlede bir, zihinsel durumlara

gönderim yapıldığı bunların büyük çoğunluğunun biliş ve duygu ifadeleri olduğu saptanmıştır. Çocuğa okunan kitaplar, onları başkalarının duyguları hakkında düşünme, yönlendirme ve zihinsel durumlara dayanarak başkalarının davranışlarını yorumlama konusunda önemli bir eğitim fırsatı sunmaktadır (Adrian vd., 2005; Cassidy vd., 1998; Garner, Carlson Jones, Gaddy ve Rennie, 1997; Guajardo ve Watson, 2002; Symons vd., 2005). Hikâye kitapları içeriğindeki karakterlerin eylemleri ve etkileşimlerini merkez almaktadır. Bu merkezde karakterlerin eylemlerini ve deneyimlerini şekillendiren hedefleri, düşünceleri ve duyguları içeren hikâye kitapları çocuklarla zihinsel durumları yansıtan konuşmalar yapmak için fırsatlar sunmaktadır. Böylece çocukların zihinsel durumları anlamasına yardımcı olmaktadır (Dyer vd., 2000).

Zihin kuramı becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir diğer nokta sözlü etkileşimdir. Zihin kuramı becerileri gelişiminin erken çocukluk döneminde dil aracılığıyla, çocukların başkalarının zihinsel durum ifadelerine maruz kalmasıyla başladığı bilinmektedir (Nelson, 2005: 29). Bu nedenle ebeveynlere ve öğretmenlere sözlü ve yazılı iletişim aracılığıyla zihin kuramı becerilerini geliştirecek etkinliklerin üzerinde durulması önerilmektedir. Bu noktada resimli çocuk kitaplarının etkileşimli okuma yöntemiyle okunması önerilmektedir. Etkileşimli sesli okuma sürecinde metindeki karakterlerin düşüncelerine, duygularına ve eylemlerine ilişkin soruların sorulması çocukları zihinsel durum ifadelerine maruz bırakarak zihin kuramı becerilerinin gelişimini desteklemektedir (Symons vd., 2005). Aynı zamanda çocuklara sosyal durumlara ilişkin örnekler sunan ve karakterlerin duygularını, düşüncelerini, niyetlerini, inançlarını ve arzularını ifade etmesini içeren kitapların (Aram vd., 2013) etkileşimli sesli okuma yöntemi ile okunması zihin kuramı becerilerinin gelişimi için benzer becerilerin deneyimlenmesine olanak sağlayacağı düşünülmektedir.

Yapılan araştırmalarda annelerin çocuklarıyla zihinsel durum ifadelerini içeren sohbetlerde bulunması, çocuklarına etkileşimli bir şekilde kitap okuyan annelerin okuma esnasında zihinsel ifadelere daha çok yer vermesi, ebeveynlerin hikaye anlatması ve çocuklara anlattırması gibi çeşitli değişkenlerin zihin kuramı becerisinin gelişimini desteklediği görülmektedir (Adrian vd., 2005; Aram, Fine ve Ziv, 2013; Guajardo ve Watson, 2002; Ruffman vd., 2002; Symons vd., 2005). Dolayısıyla zihin kuramı öğeleri açısından zengin uyaranlar içeren resimli çocuk kitaplarının etkileşimli sesli okuma yöntemi kullanılarak çocuklara okunmasının zihin kuramı becerilerinin gelişiminde etkili olacağı düşünülmektedir. Buna ek olarak etkileşimli sesli okuma yöntemi ile

okunan resimli çocuk kitaplarının çocukların kelime hazinelerini zenginleştirdiği ve dil becerilerini geliştirdiği görülmektedir (Akoğlu, Ergül ve Duman, 2014; Arnold, Lonigan, Whitehurst ve Epstein, 1994; Bıçakçı, Suhendan ve Neriman, 2018; Cohen, Kramer-Vida ve Frye, 2012; Çetinkaya, Öksüz ve Öztürk, 2018; Hargrave ve Sénéchal, 2000; Opel, Ameer ve Aboud, 2009; Ramsey, Bellom-Rohrbacher ve Saenz, 2021; Şimşek ve Erdoğan, 2015). Bu nedenle okuduğunu anlama ve zihin kuramı becerilerinde etkisi olduğu bilinen kelime hazinesinin geliştirilmesinde resimli çocuk kitaplarının etkileşimli okuma yöntemi ile okunması önerilmektedir.

Mevcut çalışmada kullanılan metinler hikâye edici ve bilgi verici olmak üzere iki farklı metin türü ile sınırlandırılmıştır. Buna ek olarak zihin kuramının belirtilen metin türlerinde okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisinde çeşitli değişkenler çalışmaya dâhil edilmiştir. Bu doğrultuda mevcut çalışmaya kelime hazinesi, sözel çalışma belleği ve dikkat değişkenleri dâhil edilmiştir. Bu kapsamda mevcut çalışmanın bağımsız değişkenleri kelime hazinesi, sözel çalışma belleği ve dikkat değişkenleri ile sınırlıdır. Ancak okuduğunu anlamanın gerçekleşmesinde etkili olan faktörler anlamayı farklı şekillerde etkilediği (Esmer, 2019) göz önünde bulundurularak mevcut değişkenlerden bazılarının çıkarılması ve farklı değişkenlerin dâhil edilmesiyle zihin kuramının okuduğunu anlama becerisindeki etkisine yönelik farklı yöntemlerle çalışmaların gerçekleştirilmesi önerilmektedir. Buna ek olarak zihin kuramı becerilerinin gelişim düzeyleri doğrultusunda mevcut çalışmanın farklı sınıf düzeyinde yer alan öğrenciler ve farklı demografik özelliklere sahip öğrenciler ile gerçekleştirilmesi önerilmektedir.

6. KAYNAKÇA

- Abdelaal, N. M., & Sase, A. S. (2014). Relationship between prior knowledge and reading comprehension. *Advances in Language and Literary Studies*, 5(6), 125-131.
- Adrián, J. E., Clemente, R. A., & Villanueva, L. (2007). Mothers' use of cognitive state verbs in picture-book reading and the development of children's understanding of mind: A longitudinal study. *Child development*, 78(4), 1052-1067.
- Adrian, J. E., Clemente, R. A., Villanueva, L., & Rieffe, C. (2005). Parent-child picture-book reading, mothers' mental state language and children's theory of mind. *Journal of child language*, 32(3), 673-686. <https://doi.org/10.1017/S0305000905006963>
- Ahçi, Z. G. (2016). 3-5 yas çocuklarının yürütücü islev performanslari ve dil becerileri ile iliskisi 1. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 5(2), 84.
- Ahmadi, M. R. (2017). The impact of motivation on reading comprehension. *International Journal of Research in English Education*, 2(1), 1-7. <https://doi.org/10.18869/acadpub.ijree.2.1.1>
- Akhondi, M., Malayeri, F. A., & Samad, A. A. (2011). How to teach expository text structure to facilitate reading comprehension. *The Reading Teacher*, 64(5), 368-372. <https://doi.org/10.1598/RT.64.5.9>
- Akoğlu, G., & Acarlar, F. (2014). Investigation of Turkish nonword repetition list for 3-9 years children. *Education and Science*, 39(173), 13-24.
- Akoğlu, G., Ergül, C., & Duman, Y. (2014). Etkileşimli Kitap Okuma: Korunmaya Muhtaç Çocukların Alıcı ve İfade Edici Dil Becerilerine Etkileri. *Ilkogretim Online*, 13(2).
- Akyol, H. (2006). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akyol, H., & Sural, Ü. Ç. (2020). Okuma, okuduğunu anlama ve okuma motivasyonunun geliştirmesi: bir eylem araştırması. *Eğitim ve Bilim*, 46(205). <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2020.8977>

- Akyol, H., Yıldırım, K., Seyit, A., & Çetinkaya, Ç. (2013). Anlamaya yönelik nasıl sorular soruyoruz?. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 41-56.
- Akyol, M., & Baştuğ, M. (2015). Yapılandırılmış akıcı okuma yönteminin üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ile okuduğunu anlama becerilerine etkisi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(1), 125-141.
- Anderson, P. (2002). Assessment and development of executive function (ef) during childhood. *Child Neuropsychology*, 8(2), 71-82. <https://doi.org/10.1076/chin.8.2.71.8724>
- Apperly, I. A. (2008). Beyond simulation-theory and theory-theory: why social cognitive neuroscience should use its own concepts to study “Theory of Mind”. *Cognition*, 107(1), 266-283. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2007.07.019>
- Aram, D., Fine, Y., & Ziv, M. (2013). Enhancing parent-child shared book reading interactions: Promoting references to the book's plot and socio-cognitive themes. *Early childhood research quarterly*, 28(1), 111-122. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.03.005>
- Arnold, D. S., Lonigan, C. J., Whitehurst, G. J., & Epstein, J. N. (1994). Accelerating language development through picture book reading: Replication and extension to a videotape training format. *Journal of Educational Psychology*, 86, 235-243.
- Arrington, C. N., Kulesz, P. A., Francis, D. J., Fletcher, J. M., & Barnes, M. A. (2014). The contribution of attentional control and working memory to reading comprehension and decoding. *Scientific Studies of Reading*, 18(5), 325-346. <https://doi.org/10.1080/10888438.2014.902461>
- Arslan B, Hohenberger A., & Verbrugge, R. (2017). Syntactic recursion facilitates and working memory predicts recursive theory of mind. *PLoS ONE* 12(1): e0169510. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0169510>
- Aschersleben, G., Hofer, T., & Jovanovic, B. (2008). The link between infant attention to goal directed action and later theory of mind abilities. *Developmental science*, 11(6), 862-868. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2008.00736.x>
- Aslan, A. (2018). *İlkokul Türkçe 3 ders kitabı*. Ankara: Gizem Yayıncılık.
- Astington, J. W., & Baird, J. A. (Eds.). (2005). *Why language matters for theory of mind*. Oxford University Press.

- Astington, J. W., & Edward, M. J. (2010). The development of theory of mind in early childhood. *Encyclopedia on early childhood development*, 14, 1-7.
- Astington, J. W., & Jenkins, J. M. (1995). Theory of mind development and social understanding. *Cognition & Emotion*, 9(2-3), 151-165. <https://doi.org/10.1080/02699939508409006>
- Astington, J. W., & Jenkins, J. M. (1999). A longitudinal study of the relation between language and theory-of-mind development. *Developmental Psychology*, 35(5), 1311-1320. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.35.5.1311>
- Astington, J. W., Pelletier, J., & Homer, B. (2002). Theory of mind and epistemological development: The relation between children's second-order false-belief understanding and their ability to reason about evidence. *New ideas in Psychology*, 20(2-3), 131-144. [https://doi.org/10.1016/S0732-118X\(02\)00005-3](https://doi.org/10.1016/S0732-118X(02)00005-3)
- Astington, J.W., & Edward, M. J. (2010). The development of theory of mind in early childhood. Zelazo P.D., (topic ed.). Tremblay, R.E, Boivin, M., Peters R. DeV. (Eds). *Encyclopedia on Early Childhood Development*.
- Atkinson, L., Slade, L., Powell, D., & Levy, J. P. (2017). Theory of mind in emerging reading comprehension: A longitudinal study of early indirect and direct effects. *Journal of Experimental Child Psychology*, 164, 225-238. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2017.04.007>
- Aydın, A. (2008). *Sembolik Oyun Testinin Türkçe'ye Uyarlanması Ve Okul Öncesi Dönemdeki Normal, Otistik Ve Zihin Engelli Çocukların Sembolik Oyun Davranışlarının Karşılaştırılması*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.
- Aydın, G. & Demirel, T. (2010). *İlköğretim Türkçe 3 öğretmen kılavuz kitabı*. İstanbul: Kelebek Matbaacılık.
- Aydoğan, E. (2021). *İlkokul 2. ve 3. sınıf öğrencilerinde çalışan bellek ve okuduğunu anlama arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bartın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bartın.
- Bach, L. J., Happe, F., Fleminger, S., & Powell, J. (2000). Theory of mind: Independence of executive function and the role of the frontal cortex in acquired brain injury. *Cognitive Neuropsychiatry*, 5(3), 175-192. <https://doi.org/10.1080/13546800050083520>

- Bahri, D. S. (2018). The Correlation between studentsâ€™ Vocabulary Mastery and Their Reading Comprehension at The Seventh Grade Studentsâ€™ of MTs Daarul Ihsan. *PROJECT (Professional Journal of English Education)*, 1(2), 77-84. <https://doi.org/10.22460/project.v1i2.p77-84>
- Baron-Cohen, S. (2001). Theory of mind in normal development and autism. *Prisme*, 34(1), 74-183, 2001.
- Baron-Cohen, S., & Swettenham, J. (1997). Theory of mind in autism: Its relationship to executive function and central coherence. In D. J. Cohen & F. R. Volkmar (Eds.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders* (pp. 880–893). Wiley.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a “theory of mind”? *Cognition*, 21(1), 37-46.
- Baron-Cohen, S., O’Riordan, M., Stone, V. E., Jones, R., & Plaisted, K. (1997). Recognition of faux pas by normally developing children and children with Asperger syndrome. *Unpublished manuscript, University of Cambridge*.
- Baron-Cohen, S., O’riordan, M., Stone, V., Jones, R., & Plaisted, K. (1999). Recognition of faux pas by normally developing children and children with Asperger syndrome or high functioning autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 29, 407-418.
- Bartsch, K., & Wellman, H. M. (1995). *Children talk about the mind*. Oxford university press.
- Başaran, M. (2013). Reading fluency as an indicator of reading comprehension. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(4), 2287-2290.
- Başaran, M., & Ayol, H. (2009). Okuduğunu anlama ve metne karşı geliştirilen tutum üzerinde metnin bilgi verici veya hikâye edici olmasının etkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 11-23.
- Batki, A., Baron-Cohen, S., Wheelwright, S., Connellan, J., & Ahluwalia, J. (2000). Is there an innate gaze module? Evidence from human neonates. *Infant Behavior & Development*, 23(2), 223-229. [https://doi.org/10.1016/S0163-6383\(01\)00037-6](https://doi.org/10.1016/S0163-6383(01)00037-6)
- Beck, S. R. (2017). Interaction between comparative psychology and cognitive development. *Current opinion in behavioral sciences*, 16, 138-141. <https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2017.07.002>

- Bıçakçı, M. Y., Suhendan, E. R., & Neriman, A. R. A. L. (2018). Etkileşimli öykü kitabı okuma sürecinin çocukların dil gelişimi üzerine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1), 201-208. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.375865>
- Biçer, E., & Sarı, O. T. (2017). Normal gelişim gösteren ve hafif düzeyde zihinsel engelli öğrencilerin zihin kuramı ve yürütücü işlev becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 13(2), 261-276. <https://doi.org/10.17244/eku.310222>
- Bock, A. M., Gallaway, K. C., & Hund, A. M. (2015). Specifying links between executive functioning and theory of mind during middle childhood: Cognitive flexibility predicts social understanding. *Journal of cognition and development*, 16(3), 509-521. <https://doi.org/10.1080/15248372.2014.888350>
- Borella, E., Carretti, B., & Pelegrina, S. (2010). The specific role of inhibition in reading comprehension in good and poor comprehenders. *Journal of Learning disabilities*, 43(6), 541-552. <https://doi.org/10.1177/0022219410371676>
- Bosacki, S., & Wilde Astington, J. (1999). Theory of mind in preadolescence: Relations between social understanding and social competence. *Social development*, 8(2), 237-255. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00093>
- Brassell, D., & Rasinski, T. (2008). *Comprehension that works: Taking students beyond ordinary understanding to deep comprehension*. Teacher Created Materials.
- Bretherton, I., & Beeghly, M. (1982). Talking about internal states: The acquisition of an explicit theory of mind. *Developmental psychology*, 18(6), 906. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.18.6.906>
- Brüne, M., & Brüne-Cohrs, U. (2006). Theory of mind—evolution, ontogeny, brain mechanisms and psychopathology. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 30(4), 437-455. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2005.08.001>
- Bülbül, İ. A., & Özdemir, S. (2017). Ortak dikkat becerilerinin kuramsal temelleri. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 36(1), 195-220.
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (23 ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2021). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (30.Bs.). Ankara: Pegem.

- Cain, K., & Oakhill, J. (2009). Reading comprehension development from 8 to 14 years. *Beyond decoding: The behavioral and biological foundations of reading comprehension*, 143-175. Guilford.
- Cain, K., & Oakhill, J. (2014). Reading comprehension and vocabulary: Is vocabulary more important for some aspects of comprehension?. *L'Année psychologique*, 114(4), 647-662
- Cain, K., Oakhill, J. V., Barnes, M. A., & Bryant, P. E. (2001). Comprehension skill, inference making ability, and their relation to knowledge. *Memory & cognition*, 29(6), 850-859.
- Cain, K., Oakhill, J., & Bryant, P. (2004). Children's reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. *Journal of educational psychology*, 96(1), 31. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.1.31>
- Carlson, S. M., & Moses, L. J. (2001). Individual differences in inhibitory control and children's theory of mind. *Child Development*, 72(4), 1032-1053. <https://doi.org/10.1111/14678624.00333>
- Carlson, S. M., Moses, L. J., & Breton, C. (2002). How specific is the relation between executive function and theory of mind? Contributions of inhibitory control and working memory. *Infant and Child Development: An International Journal of Research and Practice*, 11(2), 73-92. <https://doi.org/10.1002/icd.298>
- Carpendale, J. I., & Lewis, C. (2004). Constructing an understanding of mind: The development of children's social understanding within social interaction. *Behavioral and brain sciences*, 27(1), 79-96. <https://doi.org/10.1017/S0140525X04000032>
- Carretti, B., Borella, E., Cornoldi, C., & De Beni, R. (2009). Role of working memory in explaining the performance of individuals with specific reading comprehension difficulties: A meta-analysis. *Learning and individual differences*, 19(2), 246-251. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2008.10.002>
- Cartwright, K. B. (2012). Insights from cognitive neuroscience: The importance of executive function for early reading development and education. *Early Education & Development*, 23(1), 24-36. <https://doi.org/10.1080/10409289.2011.615025>

- Cassidy, K. W., Ball, L. V., Rourke, M. T., Werner, R. S., Feeny, N., Chu, J. Y., ... & Perkins, A. (1998). Theory of mind concepts in children's literature. *Applied Psycholinguistics*, 19(3), 463-470.
- Christopher, M.E., Miyake, A., Keenan, J.M., Pennington, B.F., DeFries, J.C., Wadsworth, S.J., & Olson, R.K. (2012). Predicting Word reading and comprehension with executive function and speed measures across development: A latent variable analysis. *Journal of Experimental Psychology: General*, 141, 470-488. <http://dx.doi.org/10.1037/a0027375>
- Cohen, L. E., Kramer-Vida, L., & Frye, N. (2012). Using dialogic reading as Professional development to improve students' English and Spanish vocabulary. *NHSA Dialog*, 15(1), 59-80. <https://doi.org/10.1080/15240754.2011.636490>
- Çetinkaya, Ç. (2011). *İlköğretim 4 Ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Kelime Kullanım Sıklıkları Üzerine Bir Araştırma*. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye.
- Çetinkaya, Ç., Ateş, S., & Yıldırım, K. (2013). Anlam kurmanın zor ve önemli bir becerisi: Ana fikir. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(3), 188-210.
- Çetinkaya, F. Ç., Ateş, S., & Yıldırım, K. (2016). Prozodik okumanın aracılık etkisi: lise düzeyinde okuduğunu anlama ve akıcı okuma arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 11(3).
- Çetinkaya, F. Ç., Öksüz, H. İ., ve Öztürk, M. (2018). Etkileşimli okuma ve kelime hazinesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(60), 705-715. <https://doi:10.17719/jisr.2018.2825>.
- Çiğdemir, S. (2021). *İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyini Etkileyen Bireysel Ve Çevresel Faktörlerin İncelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye.
- De Villiers, J. (2007). The interface of language and theory of mind. *Lingua*, 117(11), 1858-1878. <https://doi.org/10.1016/j.lingua.2006.11.006>
- De Villiers, J., & de Villiers, P. (2000). *Linguistic determinism and the understanding of false beliefs*. In P. Mitchell & K. Riggs (Eds.), *Children's reasoning and the mind* (pp. 191-228). Psychology Press.

- De Villiers, J., & Pyers, J. E. (2002). Complements to cognition: A longitudinal study of the relationship between complex syntax and false-belief-understanding. *Cognitive Development*, 17(1), 1037–1060. [https://doi.org/10.1016/S0885-2014\(02\)00073-4](https://doi.org/10.1016/S0885-2014(02)00073-4)
- DeNigris, D., Obeid, R., & Brooks, P. J. (2022). “I know what they will do next!”: Evaluating contributions of theory of mind to reading comprehension in school-aged Children. In *Proceedings of the 46th Annual Boston University Conference on Language Development* (ss. 128-141). Cascadilla Press.
- Deniz, G., & Katrancı, M. (2019). İlkokul öğrencilerinin dikkat düzeyi, öz düzenleme ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Atlas Journal*, 5(23), 780-802. <https://doi.org/10.31568/atlas.363>
- Denton, C. A., Enos, M., York, M. J., Francis, D. J., Barnes, M. A., Kulesz, P. A., ... & Carter, S. (2015). Text-processing differences in adolescent adequate and poor comprehenders reading accessible and challenging narrative and informational text. *Reading Research Quarterly*, 50(4), 393-416. <https://doi.org/10.1002/rrq.105>
- Devine, R. T., & Hughes, C. (2019). Let's talk: Parents' mental talk (not mind-mindedness or mindreading capacity) predicts children's false belief understanding. *Child development*, 90(4), 1236-1253. <https://doi.org/10.1111/cdev.12990>
- Doherty, M. (2008). *Theory of mind: How children understand others' thoughts and feelings*. Psychology press.
- Dore, R. A., Amend, S. J., Golinkoff, R. M., & Hirsh-Pasek, K. (2018). Theory of mind: A hidden factor in reading comprehension? *Educational Psychology Review*, 30 (3), 1067–1089. <https://doi.org/10.1007/s10648-018-9443-9>
- Duke, N. K., & Roberts, K. L. (2010). The genre-specific nature of reading comprehension. In *The Routledge international handbook of English, language and literacy teaching* (74-83). Routledge.
- Dyer, J. R., Shatz, M., & Wellman, H. M. (2000). Young children's storybooks as a source of mental state information. *Cognitive Development*, 15, 17–37. [https://doi.org/10.1016/S0885-2014\(00\)00017-4](https://doi.org/10.1016/S0885-2014(00)00017-4)
- Ebert, S., Peterson, C., Slaughter, V., & Weinert, S. (2017). Links among parents' mental state language, family socioeconomic status, and preschoolers' theory of

mind development. *Cognitive Development*, 44, 32-48.
<https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2017.08.005>

Ergül, C., Akoğlu, G., Akçamuş, M. Ç. Ö., Tülü, B. K., Kudret, Z. B., & Demir, E. (2022). Çalışma belleğinin okuma akıcılığı ve okuduğunu anlama performansına katkısı: Boylamsal sonuçlar. *Eğitim ve Bilim*, 47(211).

Ergül, C., Yılmaz, Ç. Ö., & Demir, E. (2018). 5-10 yaş grubu çocuklara yönelik geliştirilmiş çalışma belleği ölçeğinin geçerlik ve güvenirliği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14(2), 187-214. <https://doi.org/10.17244/eku.427280>

Ertuğrul Yaşar, Z. (2016). *Zihin Kuramı Gelisim Sürecinin İncelenmesi*. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, Türkiye

Ertuğrul-Yaşar, Z., & Karakelle, S. (2020). Zihin kuramı kazanımında bireysel farkların kaynağı. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 4(3), 714-737.
<https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967202043267>

Esmer, B. (2019). *Okuduğunu Anlama İle Akıcı Okuma, Okur Benlik Algısı, Okumaya Adanmışlık Ve Okuyucu Tepkisi İlişkileri*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye.

Fazlıoğlu, B. (2018). *Üniversite Öğrencilerinde Duygusal Ve Bilişsel Zihin Kuramı Özelliklerinin Sosyal Zeka İle Olan İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.

Feldman, C. F., Bruner, J., Renderer, B., & Spitzer, S. (2014). Narrative comprehension. In *Narrative thought and narrative language* (pp. 1-78). Psychology Press.

Flavell, J. H. (1999). Cognitive development: Children's knowledge about the mind. *Annual review of psychology*, 50(1), 21-45.
<https://doi.org/10.1146/annurev.psych.50.1.21>

Flavell, J. H. (2004). Theory-of-mind development: Retrospect and prospect. *Merrill-Palmer Quarterly* (1982-), 274-290. <https://www.jstor.org/stable/23096166>

Flavell, J. H., Everett, B. A., Croft, K., & Flavell, E. R. (1981). Young children's knowledge about visual perception: Further evidence for the Level 1–Level 2 distinction. *Developmental psychology*, 17(1), 99.
<https://doi.org/10.1037/00121649.17.1.99>

- Florit, E., De Carli, P., Giunti, G., & Mason, L. (2020). Advanced theory of mind uniquely contributes to children's multiple-text comprehension. *Journal of experimental child psychology*, 189, 104708. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2019.104708>
- Fraenkel, Jack R., & Wallen, Norman E. (2009). *How to design and evaluate research in education* (Seventh ed.). New York: McGraw-Hill.
- Francis, H., & Hallam, S. (2000). Genre effects on higher education students' text reading for understanding. *Higher Education*, 39(3), 279-296.
- Frith, C., & Frith, U. (2005). Theory of mind. *Current biology*, 15(17), R644-R645. <https://doi.org/10.1016/j.cub.2005.08.041>
- Furqon, F. (2013). Correlation between students' vocabulary mastery and their reading comprehension. *Journal of English and education*, 1(1), 68-80.
- Gamannossi, B. A., & Pinto, G. (2014). Theory of mind and language of mind in narratives: developmental trends from kindergarten to primary school. *First Language*, 34(3), 262-272. <https://doi.org/10.1177/0142723714535875>
- Garner, P. W., Jones, D. C., Gaddy, G., & Rennie, K. M. (1997). Low-income mothers' conversations about emotions and their children's emotional competence. *Social Development*, 6(1), 37-52. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.1997.tb00093.x>
- George, D., & Mallery, P. (2001). *Spss for windows step by step: A simple guide and reference 10.0 update* (3 ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Gleitman, L. (1990). The structural sources of verb meanings. *Language Acquisition*, (1), 3-55. https://doi.org/10.1207/s15327817la0101_2
- Goff, D. A., Pratt, C., & Ong, B. (2005). The relations between children's reading comprehension, working memory, language skills and components of reading decoding in a normal sample. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 18(7-9), 583-616. <https://doi.org/10.1007/s11145-004-7109-0>
- Goldman, A. I. (2012). *Theory of mind*. The Oxford handbook of philosophy of cognitive science, 402-424.
- Goldman, S. R., & Murray, J. D. (1992). Knowledge of connectors as cohesion devices in text: A comparative study of native English and ESL speakers. *Journal of*

Educational Psychology, 84, 504–519. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.4.504>

Gopnik, A., & Wellman, H. M. (1992). Why the child's theory of mind really is a theory. *Mind Lang.*, 7 (1-2) (1992), pp. 145-171

Gordon, R. M. (1986). Folk psychology as simulation. *Mind & language*, 1(2), 158-171.

Graesser, A. C., Singer, M., & Trabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological review*, 101(3), 371. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.101.3.371>

Grazzani, I., & Ornaghi, V. (2012). How do use and comprehension of mental-state language relate to theory of mind in middle childhood?. *Cognitive Development*, 27(2), 99-111.

Green, S. B. (1991). How many subjects does it take do to a regression analysis. *Multivariate Behavioral Research*, 26(3), 499-510.

Gregory, C. , Lough, S., Stone, V.E., Erzinclioglu, S., Martin, L., Baron-Cohen, S. & Hodges, J. (2002). Theory of mind in frontotemporal dementia and Alzheimer's disease: Theoretical and practical implications. *Brain*, 125, 752-64.

Guajardo, N. R., & Cartwright, K. B. (2016). The contribution of theory of mind, counterfactual reasoning, and executive function to pre-readers' language comprehension and later reading awareness and comprehension in elementary school. *Journal of Experimental Child Psychology*, 144, 27-45. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2015.11.004>

Guajardo, N. R., & Watson, A. C. (2002). Narrative discourse and theory of mind development. *The Journal of Genetic Psychology*, 163(3), 305-325. <https://doi.org/10.1080/00221320209598686>

Guthrie, J. T., Hoa, A. L. W., Wigfield, A., Tonks, S. M., Humenick, N. M., & Littles, E. (2007). Reading motivation and reading comprehension growth in the later elementary years. *Contemporary Educational Psychology*, 32(3), 282-313. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2006.05.004>

Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Gür, D. (2018). *İlkokul Öğrencilerinin Dikkat Düzeyleri, Öz-Düzenleme Becerileri Ve Okuduğunu Anlama Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale, Türkiye.
- Hall, C., Vaughn, S., Barnes, M. A., Stewart, A. A., Austin, C. R., & Roberts, G. (2020). The effects of inference instruction on the reading comprehension of English learners with reading comprehension difficulties. *Remedial and Special Education*, 41(5), 259-270. <https://doi.org/10.3102/00346543231171345>
- Hamilton, S. T., Freed, E. M., & Long, D. L. (2013). Modeling reader and text interactions during narrative comprehension: A test of the lexical quality hypothesis. *Discourse processes*, 50(2), 139-163.
- Hamilton, S., Freed, E., & Long, D. L. (2016). Word-decoding skill interacts with working memory capacity to influence inference generation during reading. *Reading research quarterly*, 51(4), 391-402.
- Hargrave, A. C., & Sénéchal, M. (2000). A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: The benefits of regular reading and dialogic reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(1), 75-90. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(99\)00038-1](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(99)00038-1)
- Harris, P. L. (1993). *Understanding emotion*. In: *Handbook of emotions*. M. Lewis, & J. M. aviland (eds.), New York, NY, US: Guilford Press, 237- 246
- Hayati, A. (2016). The correlation between Indonesian students' vocabulary mastery and their reading comprehension. *Al-Ta lim Journal*, 23(2), 95-99. <https://doi.org/10.15548/jt.v23i2.217>
- Hogan, T., Bridges, M. S., Justice, L. M., & Cain, K. (2011). Increasing higher level language skills to improve reading comprehension. Focus on Exceptional Children 44(3). <https://doi.org/10.17161/foec.v44i3.6688>
- Holmer, E., Heimann, M., & Rudner, M. (2016). Theory of mind and reading comprehension in deaf and hard-of-hearing signing children. *Frontiers in Psychology*, 7, 854. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00854>
- Hood, B. M., Willen, J. D., & Driver, J. (1998) Adult's eyes trigger shifts of visual attention in human infants. *Psychological Science*, 9(2), 131-134. <https://doi.org/10.1111/14679280.00024>

- Howlin, P., Baron Cohen, S., & Hadwin, J. (2016). *Otizmi olan çocuklara zihin okumayı öğretmek*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışma.
- Hughes, C. (1998). Executive function in preschoolers: Links with theory of mind and verbal ability. *British Journal of Developmental Psychology*, 16, 233–253. <https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.1998.tb00921.x>
- Hughes, C., Devine, R. T., & Wang, Z. (2018). Does parental mind-mindedness account for cross-cultural differences in preschoolers' theory of mind?. *Child development*, 89(4), 1296-1310. <https://doi.org/10.1111/cdev.12746>
- IBM Corp. Released 2016. IBM SPSS Statistics for Windows, Version 24.0. Armonk, NY: IBM Corp.
- İlter, İ. (2015). Sosyal bilgilerde kelime hazinesinin geliştirilmesinde frayer modelinin etkisinin incelenmesi. *Elementary Education Online*, 14(3), 1107-1129. <https://doi.org/10.17051/io.2015.55440>
- Jackson, S., Slade, L., Levy, J. P., & McCormick, S. F. (2022). A longitudinal study of theory of mind and listening comprehension: Is preschool theory of mind important?. *Journal of Experimental Child Psychology*, 219, 105388. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2022.105388>
- Jarvis, H. L., & Gathercole, S. E. (2003). Verbal and non-verbal working memory and achievements on national curriculum tests at 11 and 14 years of age. *Educational and Child Psychology*, 20(3), 123-140.
- Jenkins, J. M., & Astington, J. W. (1996). Cognitive factors and family structure associated with theory of mind development in young children. *Developmental Psychology*, 32, 70–78. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.32.1.70>
- Jincho, N., Namiki, H., & Mazuka, R. (2008). Effects of verbal working memory and cumulative linguistic knowledge on reading comprehension 1. *Japanese Psychological Research*, 50(1), 12-23. <https://doi.org/10.1111/j.1468-5884.2007.00358.x>
- Karabulut, R., & Şeker, K. (2018). Belirlenmiş değişkenlerin vergi gelirleri üzerindeki etkisi: çoklu doğrusal regresyon analizi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 23(3), 1049-1070

- Karaduman, B. D. (2004). *Dikkat Toplama Eğitim Programının İlköğretim 4. Ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Dikkat Toplama Düzeyi, Benlik Algısı Ve Başarı Düzeylerine Etkisi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye.
- Karakelle, S., & Ertuğrul, Z. (2012). Zihin kuramı ile çalışma belleği, dil becerisi ve yönetici işlevler arasındaki bağlantılar küçük (36-48 ay) ve büyük (53-72 ay) çocuklarda farklılık gösterebilir mi?. *Türk Psikoloji Dergisi*, 27(70).
- Karasar, Niyazi. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Keskin, H. K. (2012). *Akıcı Okuma Yöntemlerinin Okuma Becerileri Üzerindeki Etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye.
- Keskin, H., & Akyol, H. (2014). Yapılandırılmış okuma yönteminin okuma hızı, doğru okuma ve sesli okuma prozodisi üzerindeki etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(4), 107-119.
- Kim, Y. S. (2015). Language and cognitive predictors of text comprehension: Evidence from multivariate analysis. *Child development*, 86(1), 128-144. <https://doi.org/10.1111/cdev.12293>
- Kim, Y. S. G. (2016). Direct and mediated effects of language and cognitive skills on comprehension of oral narrative texts (listening comprehension) for children. *Journal of experimental child psychology*, 141, 101-120. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2015.08.003>
- Kim, Y. S. G. (2017). Why the simple view of reading is not simplistic: Unpacking component skills of reading using a direct and indirect effect model of reading (DIER). *Scientific Studies of Reading*, 21(4), 310-333. <https://doi.org/10.1080/10888438.2017.1291643>
- Kim, Y. S. G. (2020). Hierarchical and dynamic relations of language and cognitive skills to reading comprehension: Testing the direct and indirect effects model of reading (DIER). *Journal of Educational Psychology*, 112(4), 667. <https://doi.org/10.1037/edu0000407>
- Kim, Y. S. G., Dore, R., Cho, M., Golinkoff, R., & Amendum, S. J. (2021). Theory of mind, mental state talk, and discourse comprehension: Theory of mind process is more important for narrative comprehension than for informational text comprehension. *Journal of experimental child psychology*, 209, 105181. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2021.105181>

- Kim, Y. S., & Phillips, B. (2014). Cognitive correlates of listening comprehension. *Reading Research Quarterly*, 49(3), 269-281. <https://doi.org/10.1002/rrq.74>
- Klein, M.L. (1988). *Teaching reading comprehension and vocabulary. A guide for teachers*. New Jersey: Prentice – Hall.
- Kontas, T., & Ozsevgec, L. C. (2015). Investigating the development of Theory of Mind: Post pre-school children. *The Anthropologist*, 22(2), 176-184.
- Korkmaz, Z. (1992). *Gramer terimleri sözlüğü*. Ankara: TDK Yayınları.
- Kurudayıoğlu, M. (2018). Kelime hazinesinin zihinsel boyutu. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(1), 1-16.
- Laing, S. P., & Kamhi, A. G. (2002). The use of think-aloud protocols to compare inferencing abilities in average and below-average readers. *Journal of learning disabilities*, 35(5), 437-448.
- Lecce, S., Bianco, F., Devine, R. T., & Hughes, C. (2017). Relations between theory of mind and executive function in middle childhood: A short-term longitudinal study. *Journal of experimental child psychology*, 163, 69-86. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2017.06.011>
- Leslie, A. M. (1994). ToMM, ToBy, and Agency: Core architecture and domain specificity. *Mapping the mind: Domain specificity in cognition and culture*, 29, 119-48. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511752902.006>
- Lezak, M. D., Howieson, D. B., & Loring, D. W. (2004). *Neuropsychological assessment* (4th ed.). New York, NY: Oxford University Press
- Long, D. L., Oppy, B. J., & Seely, M. R. (1997). Individual differences in readers' sentence-and text-level representations. *Journal of memory and language*, 36(1), 129-145. <https://doi.org/10.1006/jmla.1996.2485>
- McGlamery, M. E., Ball, S. E., Henley, T. B., & Besozzi, M. (2007). Theory of mind, attention, and executive function in kindergarten boys. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 12(1), 29-47. <https://doi.org/10.1080/13632750601135899>

- Medina, A. L., & Pilonieta, P. (2006). *Once upon a time: Comprehending narrative text*. In J. S. Schumm (Ed.), *Reading assessment and instruction for all learners* (pp. 222–261). Guilford Press.
- Meltzoff, A. N., Gopnik, A., & Repacholi, B. M. (1999). Toddlers' understanding of intentions, desires, and emotions: Explorations of the dark ages. In *Developing theories of intention* (pp. 17-42). Psychology Press.
- Meyer, B. J. (2003). Text coherence and readability. *Topics in Language Disorders*, 23(3), 204-224.
- Miller, C. A. (2006). Developmental relationships between language and theory of mind. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 15(2):142–154. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2006/014\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2006/014))
- Miller, S. A. (2009). Children's understanding of second-order mental states. *Psychological bulletin*, 135(5), 749. <https://doi.org/10.1037/a0016854>
- Milligan, K., Astington, J. W., & Dack, L. A. (2007). Language and theory of mind: Meta-analysis of the relation between language ability and false-belief understanding. *Child development*, 78(2), 622-646. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01018.x>
- Moeller, M. P., & Schick, B. (2006). Relations between maternal input and theory of mind understanding in deaf children. *Child development*, 77(3), 751-766. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00901.x>
- Moghadam, S. H., Zainal, Z., & Ghaderpour, M. (2012). A review on the important role of vocabulary knowledge in reading comprehension performance. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 66, 555-563. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.11.300>
- Moore, C. (1996). Theories of mind in infancy. *British Journal of Developmental Psychology*, 14(1), 19-40. <https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.1996.tb00691.x>
- Mundy, P., & Newell, L. (2007). Attention, joint attention, and social cognition. *Current directions in psychological science*, 16(5), 269-274.
- Nagy, William E. (1998). *Teaching vocabulary to improve reading comprehension*. Newark: IRA.

- Nelson, K. (2005). *Language pathways to the community of minds*. In J. W. Astington & J. A. Baird (Eds.), *Why language matters to theory of mind* (pp. 26–49). Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195159912.003.0002>
- Nevo, E., & Breznitz, Z. (2013). The development of working memory from kindergarten to first grade in children with different decoding skills. *Journal of experimental child psychology*, 114(2), 217-228.
- Nicolopoulou, A., & Richner, E. S. (2007). From actors to agents to persons: the development of character representation in young children's narratives. *Child Development*, 78(2), 412–429. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01006.x>.
- Nielsen, M., & Dissanayake, C. (2000). An investigation of pretend play, mental state terms and false belief understanding: In search of a metarepresentational link. *British Journal of Developmental Psychology*, 18(4), 609-624.
<https://doi.org/10.1348/026151000165887>
- Nixon, S. M. (2005). Mental state verb production and sentential complements in four-year-old children. *First Language*, 25(1), 19-37.
<https://doi.org/10.1177/0142723705046898>
- O'Neill, D. K., & Shultis, R. M. (2007). The emergence of the ability to track a character's mental perspective in narrative. *Developmental Psychology*, 43(4), 1032. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.4.1032>
- Ontai, L. L., & Thompson, R. A. (2008). Attachment, parent–child discourse and theory-of-mind development. *Social Development*, 17(1), 47-60.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00414.x>
- Opel, A., Ameer, S. S., & Aboud, F. E. (2009). The effect of preschool dialogic reading on vocabulary among rural Bangladeshi children. *International Journal of Educational Research*, 48(1), 12-20. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(99\)00038-1](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(99)00038-1)
- Öksüz, H. İ., & Akyol, H. (2023a). Ön bilgi, okuma hataları ve kelime tanıma becerilerinin okuduğunu anlamaya etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 11(2).
- Öksüz, H. İ., & Akyol, H. (2023b). Ön bilgi, sözel çalışma belleği ve dikkat becerilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(3), 893-907.

- Özbay, M., & Melanlıoğlu, A. G. D. (2008). Türkçe eğitiminde kelime hazinesinin önemi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 30-45.
- Özbay, M., & Özdemir, B. (2012). Okuduğunu Anlama Sürecinde Çıkarım Yapma Becerisinin İşlevi/Function of the inference skills during the process of reading comprehension. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 17-28.
- Özbek, E., (2021). 60-72 Aylık Çocukların Öz Düzenleme Ve Zihin Kuramı Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.
- Öztürk, B. (1999). Öğrenme ve öğretmede dikkat. *Milli Eğitim Dergisi*, 144, 51-58.
- Paribakht, T. S., and Wesche, M. B. (1993). Reading comprehension and second language development in a comprehension-based ESL program. *TESL Canada Journal*, 11(1), 9-29.
- Pearson, R. M. (2010). *Faux pas and insults: An investigation of social understanding in middle childhood* (Order No. 1480739).
- Pelletier, J., & Beatty, R. (2015). Children's understanding of Aesop's fables: relations to reading comprehension and theory of mind. *Frontiers in Psychology*, 6, 1448. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01448>
- Pelletier, J., & Wilde Astington, J. (2004). Action, consciousness and theory of mind: Children's ability to coordinate story characters' actions and thoughts. *Early Education and Development*, 15(1), 5-22. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1501_1
- Perfetti, C. A., Landi, N., & Oakhill, J. (2005). *The acquisition of reading comprehension skill. In The science of reading: A handbook* (pp. 227-247). Milton: Blackwell Publishing. <https://doi.org/10.1002/9780470757642.ch13>
- Perner, J., & Wimmer, H. (1985). "John thinks that Mary thinks that..." attribution of second-order beliefs by 5-to 10-year-old children. *Journal of experimental child psychology*, 39(3), 437-471. [https://doi.org/10.1016/0022-0965\(85\)90051-7](https://doi.org/10.1016/0022-0965(85)90051-7)
- Peterson, C. C., & Slaughter, V. P. (2006). Telling the story of theory of mind: Deaf and

- hearing children's narratives and mental state understanding. *British Journal of Developmental Psychology*, 24(1), 151-179. <https://doi.org/10.1348/026151005X60022>
- Pinto, G., Primi, C., Tarchi, C., & Bigozzi, L. (2017). Mental state talk structure in children's narratives: A cluster analysis. *Child Development Research*, 2017. <https://doi.org/10.1155/2017/1725487>
- Poulin-Dubois, D., Goldman, E. J., Meltzer, A., & Psaradellis, E. (2023). Discontinuity from implicit to explicit theory of mind from infancy to preschool age. *Cognitive Development*, 65, 101273. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2022.101273>
- Premack, D., & Woodruff, G., (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind. *Behav. Brain Sci.* 1(4), 515–526. <https://doi.org/10.1017/S0140525X00076512>
- Rabbitt, P. (Ed.). (1997). *Methodology of frontal and executive function* (pp. 1-38). Hove, UK: Psychology Press.
- Ramsey, W. R., Bellom-Rohrbacher, K., & Saenz, T. (2021). The effects of dialogic reading on the expressive vocabulary of pre-school aged children with moderate to severely impaired expressive language skills. *Child Language Teaching and Therapy*, 37(3), 279-299. <https://doi.org/10.1177/02656590211019449>
- Rapp, D. N., Broek, P. V. D., McMaster, K. L., Kendeou, P., & Espin, C. A. (2007). Higher-order comprehension processes in struggling readers: A perspective for research and intervention. *Scientific studies of reading*, 11(4), 289-312. <https://doi.org/10.1080/10888430701530417>
- Riggio, M. M., & Cassidy, K. W. (2009). Preschoolers' processing of false beliefs within the context of picture book reading. *Early education and development*, 20(6), 992-1015. <https://doi.org/10.1080/10409280903375685>
- Ruffman, T., Slade, L., & Crowe, E. (2002). The relation between child and mothers' mental state language and theory-of-mind understanding. *Child Development*, 73, 734–751. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00435>
- Saadatnia, M., Ketabi, S., & Tavakoli, M. (2017). Levels of reading comprehension across text types: A compar-ison of literal and inferential comprehension of expository and narrative texts in Iranian EFL learners. *Journal of Psycholinguistic Research*, 46, 1087–1099. <https://doi.org/10.1007/s10936-017-9481-3S>

- Sabbagh, M. A., & Callanan, M. A. (1998). Metarepresentation in action: 3-, 4-, and 5-year-olds' developing theories of mind in parent-child conversations. *Developmental Psychology*, 34(3), 491. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.34.3.491>
- Santelices, M. P., Duarte, J., Fischerworrning, M., Sieverson, C., Montoya, F., & Araneda, M. E. (2022). Keeping children in mind: Mentalizing capacities of caregivers and educators and the development of Theory of Mind in preschool children. *Trends in Psychology*, 1-20.
- Sarı, B., & Altun, D. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarının Hikâye Anlama ile zihin kuramı becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(4), 945-960. <https://doi.org/10.16916/aded.441307>
- Sarı, O. T. (2014). *Zihin kuramı ve pratik uygulamalar*. Eğiten Kitap.
- Saxe, R., Carey, S., & Kanwisher, N. (2004). Understanding other minds: linking developmental psychology and functional neuroimaging. *Annu. Rev. Psychol.*, 55, 87-124. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.55.090902.142044>
- Schneider, W., Lockl, K., & Fernandez, O. (2005). *Inter-relationships among theory of mind, executive control, language development and working memory in young children*. In W. Schneider, R. Schumann-Hengsteler, & B. Sodian (Eds.), *Young children's cognitive development* (pp. 259-284). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Seigneuric, A., Ehrlich, M. F., Oakhill, J. V., & Yuill, N. M. (2000). Working memory resources and children's reading comprehension. *Reading and writing*, 13, 81-103
- Selcuk, B., Brink, K. A., Ekerim, M., & Wellman, H. M. (2018). Sequence of theory-of-mind acquisition in Turkish children from diverse social backgrounds. *Infant and Child Development*, 27(4), e2098. <https://doi.org/10.1002/icd.2098>
- Sesma, H. W., Mahone, E. M., Levine, T., Eason, S. H., & Cutting, L. E. (2009). The contribution of executive skills to reading comprehension. *Child neuropsychology*, 15(3), 232-246. <https://doi.org/10.1080/09297040802220029>
- Shahaeian, A., Peterson, C. C., Slaughter, V., & Wellman, H. M. (2011). Culture and the sequence of steps in theory of mind development. *Developmental psychology*, 47(5), 1239. <https://doi.org/10.1037/a0023899>

- Shanahan, T., & Shanahan, S. (1997). Character perspective charting: Helping children to develop a more complete conception of story. *The Reading Teacher*, 50(8), 668-677. <https://www.jstor.org/stable/20201844>
- Shanton, K., & Goldman, A. (2010). Simulation theory. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*, 1(4), 527-538. <https://doi.org/10.1002/wcs.33>
- Shatz, M., Wellman, H. M., & Silber, S. (1983). The acquisition of mental verbs: A systematic investigation of the first reference to mental state. *Cognition*, 14(3), 301-321. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(83\)90008-2](https://doi.org/10.1016/0010-0277(83)90008-2)
- Smadja, M. L., Ziv, M., & Aram, D. (2021). Children's theory of mind referencing and contribution to discourse during different book sharing contexts in preschool. *Early Childhood Research Quarterly*, 56, 333-343. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2021.04.006>
- Smith, R. (2009). *Development of Theory of Mind From Ages Four to Eight*. Doktora Tezi, Orono: The University of Maine The Graduate School.
- Snow, C. (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. Rand Corporation.
- Stone, V. E., Baron-Cohen, S., & Knight, R. T. (1998). Frontal lobe contributions to theory of mind. *Journal of cognitive neuroscience*, 10(5), 640-656. <https://doi.org/10.1162/089892998562942>
- Strasser, K., & Río, F. D. (2014). The role of comprehension monitoring, theory of mind, and vocabulary depth in predicting story comprehension and recall of kindergarten children. *Reading Research Quarterly*, 49(2), 169-187. <https://doi.org/10.1002/rrq.68>
- Swanson, H. L. (2011). Dynamic testing, working memory, and reading comprehension growth in children with reading disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 44, 358-371.
- Swanson, H. L., Zheng, X., & Jerman, O. (2009). Working memory, short-term memory, and reading disabilities: A selective meta-analysis of the literature. *Journal of Learning Disabilities*, 42, 260-287.
- Symons, D. K. (2004). Mental state discourse, theory of mind, and the internalization of self-other understanding. *Developmental Review*, 24(2), 159-188. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2004.03.001>

- Symons, D. K., Peterson, C. C., Slaughter, V., Roche, J., & Doyle, E. (2005). Theory of mind and mental state discourse during book reading and story-telling tasks. *British journal of developmental psychology*, 23(1), 81-102. <https://doi.org/10.1348/026151004X21080>
- Şahin, G. & Arı, R. (2016). Okul öncesi çocukların yürütücü işlevleri ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi, *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi* 3(6), 1-9.
- Şimsek, Z. C., & Erdoğan, N. I. (2015). Effects of the dialogic and traditional reading techniques on children's language development. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 197, 754-758. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.172>
- Şipal, R. F. (2008). *Okul Öncesi Dönemde Özel Eğitim Alan Ve Almayan İlköğretim 4, 5 Ve 6. Sınıf İşitme Engelli Çocukların Zihin Kuramı Kapsamında Yürütücü İşlevler Açısından İncelenmesi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye.
- Tarchi, C. (2010). Reading comprehension of informative texts in secondary school: A focus on direct and indirect effects of reader's prior knowledge. *Learning and Individual differences*, 20(5), 415-420. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.04.002>
- Tardif, T., & Wellman, H. M. (2000). Acquisition of mental state language in Mandarin-and Cantonese-speaking children. *Developmental psychology*, 36(1), 25. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.36.1.25>
- Tekin, D., & Girli, A. (2011). İşitme engeli olan bireyler ve zihin kuramı. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (30), 238-249.
- Temizyürek, F. (2008). The impact of different types of texts on Turkish language reading comprehension at primary school grade eight students. *Eurasian Journal of Educational Research*, 30, 141–152.
- Thirion-Marissiaux, A. F., & Nader-Grosbois, N. (2008). Theory of mind “beliefs”, developmental characteristics and social understanding in children and adolescents with intellectual disabilities. *Research in developmental disabilities*, 29(6), 547-566. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2007.09.004>
- Tirapu-Ustárrroz, J., Pérez-Sayes, G., Erekatxo-Bilbao, M., & Pelegrín-Valero, C. (2007) ¿Qué es la teoría de la mente? [What is the theory of the mind?]. *Revista de Neurología*, 44, 8, 479–489.

- Tomasello, M. (1995). Joint attention as social cognition. *Joint attention: Its origins and role in development*, 103130, 103-130.
- Tompkins, V. (2015). Mothers' cognitive state talk during shared book reading and children's later false belief understanding. *Cognitive Development*, 36, 40-51. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2015.08.004>
- Ünver, Ö., Gamgam H, ve Altunkaynak, B. (2011). *SPSS uygulamalı temel istatistik yöntemler*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Vacca, R. T., Vacca, J. L., and Mraz, M. E. (2011). *Content area reading*. Literacy and learning across the curriculum (7th ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Weaver, C. A., & Kintsch, W. (1991). Expository text. *Handbook of reading research*, 2, 230-245.
- Weimer, A. A., Dowds, S. J. P., Fabricius, W. V., Schwanenflugel, P. J., & Suh, G. W. (2017). Development of constructivist theory of mind from middle childhood to early adulthood and its relation to social cognition and behavior. *Journal of experimental child psychology*, 154, 28-45. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2016.10.002>
- Weisberg, D. S. (2015). Pretend play. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*, 6(3), 249-261. <https://doi.org/10.1002/wcs.1341>
- Wellman, H. M. (1990). *The child's theory of mind*. Cambridge, MA: MIT Press
- Wellman, H. M. (2011). *Developing a theory of mind*. In U. Goswami (Ed.), *Handbook of childhood cognitive development* (2nd ed., pp. 258–284). Blackwell.
- Wellman, H. M., & Liu, D. (2004). Scaling of theory-of-mind tasks. *Child development*, 75(2), 523-541. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00691.x>
- Wellman, H. M., Cross, D., & Watson, J. (2001). Meta-analysis of theory-of-mind development: The truth about false belief. *Child development*, 72(3), 655-684. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00304>
- Wellman, H. M., Fang, F., Liu, D., Zhu, L., & Liu, G. (2006). Scaling of theory-of mind understandings in Chinese children. *Psychological Science*, 17(12), 1075 – 1081. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2006.01830.x>

- Wellman, H.M. (2011). *Developing a theory of mind*. In The Wiley-Blackwell Handbook of Childhood Cognitive Development, U. Goswami (Ed.). (pp.258-284). <https://doi.org/10.1002/9781444325485.ch10>
- Wesche, M., & Paribakht, T. S. (1996). Assessing second language vocabulary knowledge: Depth versus breadth. *Canadian Modern Language Review*, 53(1), 13-40. <https://doi.org/10.3138/cmlr.53.1.13>
- Wigfield, A., Gladstone, J. R., & Turci, L. (2016). Beyond cognition: Reading motivation and reading comprehension. *Child development perspectives*, 10(3), 190-195. <https://doi.org/10.1111/cdep.12184>
- Wolf, J. (2022). Implications of pretend play for Theory of Mind research. *Synthese*, 200(6), 523.
- Woolley, J. D., & Wellman, H. M. (1990). Young children's understanding of realities, nonrealities, and appearances. *Child development*, 61(4), 946-961. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1990.tb02833.x>
- Wu, Y., Barquero, L. A., Pickren, S. E., Barber, A. T., & Cutting, L. E. (2020). The relationship between cognitive skills and reading comprehension of narrative and expository texts: A longitudinal study from Grade 1 to Grade 4. *Learning and individual differences*, 80, 101848. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101848>
- Yavuz, İ. (2021). *Ders kitaplarında okunabilirlik*. Ankara.
- Yıldırım, K., Yıldız, M., & Ateş, S. (2011). Is vocabulary a strong variable predicting reading comprehension and does the prediction degree of vocabulary vary according to text types. *Education Sciences: Theory & Practice*, 11 (3) (2011), pp. 1541-1547.
- Yıldırım, K., Yıldız, M., Ateş, S., & Rasinski, T. (2010). Fifth-grade Turkish elementary school students' listening and reading comprehension levels with regard to text types. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 10(3), 1879-1891.
- Yıldız, M. (2010). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Okuma Motivasyonu Ve Okuma Alışkanlıkları Arasındaki İlişki*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye.

- Yıldız, M., & Akyol, H. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 793-815.
- Yıldız, M., & Çetinkaya, E. (2017). The Relationship between good readers' sttention, reading fluency and reading comprehension. *Universal Journal of Educational Research*, 5(3), 366-371.
- Yılmaz, Ş. (2014). *Resimli Öykü Kitaplarının Zihin Kuramı Açısından İncelenmesi*. Doktora Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne, Türkiye.
- Youmans, G. L. (2004). *Theory Of Mind Performance Of Individuals With Alzheimer-Type Dementia Profiles*, Doctoral dissertation, The Florida State University.
- Zelazo, P. D., Carter, A., Reznick, J. S., & Frye, D. (1997). Early development of executive function: A problem-solving framework. *Review of general psychology*, 1(2), 198-226. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.1.2.198>

7. EKLER

7.1. EK 1: UYGULAMA İZİN YAZISI

Evrak Tarih ve Sayısı: 16.01.2024-387790

**T.C.
DÜZCE ÜNİVERSİTESİ
BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK KURULU KARARLARI**

TOPLANTI SAYISI
1

KARAR SAYISI
2024/12

KARAR TARİHİ
11.01.2024

KARAR NO: 2024/12

Düzce Üniversitesi Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Sınıf Eğitimi Yüksek Lisans programı öğrencisi Serpil ELALMIŞ' in "Kültürel Şemaların Okuduğunu Anlama ve Dinlediğini Anlama Üzerindeki Etkisi" Ve Zihin Kuramının Farklı Metin Türlerine Göre Okuduğunu Anlama Becerisi Üzerindeki Etkisi" başlıklı çalışması Etik Kurulumuzca incelenmiş olup, ilgili çalışmanın araştırma protokolüne uyulması ve etik onay tarihinden itibaren geçerli olmak koşulu ile uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna;

Oy birliği ile karar verildi.

ASLI GİBİDİR.
15.01.2024



T.C.
BOLU VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-39307281-605.01-95509855
Konu : Araştırma İzin Talebi
(Serpil ELALMIŞ)

30/01/2024

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 21.01.2020 tarih ve 81576613-10.06.02-E.1563890 (2020/2) Sayılı Genelgesi
b) Düzce Üniversitesi Rektörlüğü'nün 17.01.2024 tarih ve 388489 sayılı yazısı.

Düzce Üniversitesi Rektörlüğü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Sınıf Eğitimi Yüksek Lisans programı öğrencisi Serpil ELALMIŞ'ın "**Kültürel Şemaların Okuduğunu Anlama ve Dinlediğini Anlama Üzerindeki Etkisi ve Zihin Kuramının Farklı Metin Türlerine Göre Okuduğunu Anlama Becerisi Üzerindeki Etkisi**" konulu tez çalışmasını ilimiz merkez ilçede bulunan Behiye Baysal İlkokulu, Kültür İlkokulu ve 50. Yıl İzzet Baysal İlkokulu'nda öğrenim gören öğrenciler ile çalışma yapmak istediğine ilişkin ilgi (c) dilekçe ve ekleri Araştırma ve Değerlendirme İzin Komisyonu tarafından incelenmiştir.

Söz konusu uygulamanın; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Milli Eğitim Temel Kanunu ile Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak yürürlükte olan tüm yasal düzenlemelerde belirtilen hüküm, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek şekilde, **denetimi ilgili okul müdürlükleri tarafından gerçekleştirilmek üzere, eğitim öğretim aksatılmadan, gönüllülük esasına göre, ilgi (a) Genelge doğrultusunda 2023-2024 Eğitim Öğretim Yılında** uygulanması müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Yasin YEŞİL
Millî Eğitim Müdür V.

OLUR
Fatih DAMATLAR
Vali a.
Vali Yardımcısı

7.2. EK 2: ÖLÇEK KULLANIM İZİNLERİ

7.2.1. Zihin Kuramı Görevleri Ölçeği İzni

Zihin Kuramı Görevleri Animasyonları Kullanım İzni

Kontaş ve Cerrah Özsevgeç (2015) tarafından geliştirilen zihin kuramı görevleri animasyonlarının araştırmacılar tarafından yapılacak olan araştırmada kullanılmasına izin verilmiştir.

7.2.2. Kelime Bilgisi Ölçeği İzni

Merhabalar Serpil Hanım

Öncelikle ilginiz için teşekkür ederim. Veri aracını ilgili çalışmanızda kullanmanız tarafımdan uygundur. Kelime Bilgisi Ölçeği'nin Türkçe versiyonunu ekte bulabilirsiniz. Araştırmanızda size başarılar diliyorum.

--

7.2.3. Anlamsız Sözcük Tekrarı Listesi Ölçeği İzni

Serap ELALMIŞ merhaba;
Anlamsız Sözcük Tekrarı Listesi'ni tez çalışmanızda kullanabilirsiniz.
Ancak çalışmanız tamamlandıktan sonra tezinizin başlık ve özet metnini benimle paylaşmanızı rica edeceğim. AST listesine ilişkin uygulama yönergesi makalede yer almaktadır. Atıfta bulunurken de bu makaleyi kullanınız. Ekte AST ses kaydı, söz konusu makale ve işaretleme formu yer almaktadır.
İyi çalışmalar dilerim,

7.3. EK 3: HİKÂYE EDİCİ METİN-OKUMA PARÇASI

EŞEK ARISININ BAŞINA GELENLER

Bir varmış bir yokmuş... Gezip eğlenmeye meraklı bir eşek arısı varmış. Eşek arıları içinde onun kadar çok gezen, oyun oynamayı seven bir başkası yokmuş. Annesi “Benim güzel eşek arım, gez eğlen. Bu senin hakkın. Fakat öğrenmen gerekenleri bilmelisin.” diye nasihat ediyormuş ona. Ama bizim eşek arısı hiçbir şey öğrenmek istemiyormuş. Hele de bütün eşek arılarının bilmek zorunda olduğu matematiği hiç sevmiyormuş. Matematik öğrenmek çok sıkıcı geliyormuş ona. Oysa bir eşek arısı yaşayacağı kovanları oluşturabilmek için mutlaka matematik bilmeliymiş. Kovanlar altıgen olmalı sonra ölçüleri hiç şaşmamalıymış.

Gel de bunu bizim eşek arısına anlat! Onun için varsa yoksa maceradan maceraya atlamalı.

Eşek arısı bir gün yeni bir macera denemek istemiş. “Acaba ne kadar yükselebilirim?” diye düşünmüş. Ve havalanmaya başlamış. O kadar çok yükselmiş ki, “daha önce hiçbir eşek arısı bu kadar yükseğe uçamamıştır.” diye övünmüş. Eşek arısı böyle yükselirken birden tepetaklak olmuş. Çünkü şiddetli bir fırtına başlamış. Eşek arısı savrula savrula yere düşmüş. Perişan bir halde düştüğü yerden kalkmış. Doğruca kovanına gitmiş. Ama ne görsün! Annesi, babası yaralanmış.

Eşek arısı, ailesi için bir şeyler yapmak istemiş. “Bir kovan yapmalıyım.” demiş. “Ama nasıl?” Eşek arısı o gün hatasını anlamış. Kovanını yapmak için matematik bilmeliymiş. Artık matematik bilmekten daha çok istediği bir şey yokmuş.

İnci CEREN
(Düzenlenmiştir)

7.4. EK 4: HİKÂYE EDİCİ METİN OKUDUĞUNU ANLAMA SORU ÖLÇEĞİ

EŞEK ARISININ BAŞINA GELENLER

Sınıfı:

Adı Soyadı:

1. Eşek arısı matematik öğrenmeyi neden sevmiyormuş?

.....
.....

2. Eşek arıları neden matematik öğrenmek zorundaymış?

.....
.....

3. Eşek arısı yükseğe uçarken neden birden tepetaklak olup yere düşmüştür?

.....
.....

4. Eşek arısının yerinde olsaydınız nasıl bir macera yaşamak isterdiniz?

Nedeni ile birlikte açıklayınız.

.....
.....
.....
.....
.....

5. En sevdiğiniz ders nedir? Nedeni ile birlikte açıklayınız.

.....
.....

7.5. EK 5: BİLGİ VERİCİ METİN-OKUMA PARÇASI

GÜNEŞ

Her sabah aynı şey olur. Yatağınızdan fırlarsınız, gözlerinizdeki uyku mahmurluğu dağılmaya başlarken onu görürsünüz. Güneş, gökyüzünde yükselir ve yeni bir gün başlar.

Güneş bir yıldızdır aslında. Bizim yıldızımızdır. Yıldız denildiğinde birçok insanın aklına gökyüzünde sadece geceleri görünen o minicik ışık noktaları gelir.

Güneş'imizin bu kadar büyük ve parlak görünmesinin nedeni Dünya'ya en yakın yıldız olmasıdır. Eğer uzayın derinliklerine seyahat ederek diğer yıldızlara yaklaşabilseydik onlar da çok büyük görünürlerdi.

Güneş çok büyük ve çok sıcaktır. O kadar büyüktür ki Güneş'in yüzeyine tam 109 tane Dünya sığabilir.

Çok uzun yıllar önce insanlar, Güneş'in Dünya'nın etrafında döndüğünü sanıyorlardı. Bugün aslında dönenin Güneş değil, Dünya olduğunu keşfettik. Biz hissetmesek bile Dünya sürekli dönüyor.

Dünya kendi etrafında büyük bir top gibi döndüğü için biz bazen Güneş'e bakan tarafta bazen de Güneş'e bakmayan tarafta yer alırız.

Güneş'e bakan tarafta yer aldığımızda Güneş ışınları bize ulaşır. Bu durumda vakit gündüzdür. Güneş'e bakmayan tarafta yaşıyorsak bizim için vakit gece olmuş demektir.

Dünya, kendi çevresinde dönerken aynı zamanda Güneş'in çevresinde de döner. Ancak bu dönüş sırasında izlediği yol tam yuvarlak değildir. Bazen Güneş'e yaklaşır bazen de uzaklaşır.

Dünya, Güneşin etrafında dönerken bulunduğumuz yer bazen Güneş'e daha yakın bazen de daha uzak olur. Biz Güneş'e yakın olan tarafta bulunuyorsak yaz mevsimindeyiz demektir. Uzak taraftaysak hava soğuk, mevsim kıştır.

Güneş olmasaydı dünyadaki canlılar hayatını sürdürmeyi başaramazdı. Dünya'mız ısınmaz her şey donardı.

Güneş'imiz gerçekten çok özeldir. Bize ışık verir, hayat verir. O bizim yıldızımızdır.

Steve TOMECEK
(Sitiv TOMESEK)
Çev.: Ulaş APAK

7.6. EK 6: BİLGİ VERİCİ METİN OKUDUĞUNU ANLAMA SORU ÖLÇEĞİ

GÜNEŞ

Sınıf:

Adı Soyadı:

1. Güneş'in büyük ve parlak görünmesinin sebebi nedir?

.....
.....

2. Güneşin yüzeyine kaç tane Dünya sığar?

.....
.....

3. Dünya'nın bazen Güneş'e bakan tarafta bazen Güneş'e bakmayan tarafta yer almasının sebebi nedir?

.....
.....

4. Güneş olmasaydı Dünya'da yaşamak senin için nasıl olurdu?

.....
.....
.....

5. Güneşe bir şey söylemek isteseydin neler söyledin?

.....
.....
.....

8. ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı : Serpil ELALMIŞ

Yabancı Dili : İngilizce

ÖĞRENİM DURUMU

Derece	Alan	Okul/Üniversite	Mezuniyet Yılı
Y. Lisans	Sınıf Eğitimi	Düzce Üniversitesi	2024
Lisans	Sınıf Öğretmenliği	Düzce Üniversitesi	2021
Lise		Canip Baysal Anadolu Lisesi	2011

YAYINLAR

Demirkıran, F., Elalmış, S., & Doğan, E. E. (2023). Matematik Dersine Yönelik Tutum ile Başarı Arasındaki İlişki: Bir TIMSS Çalışması. *Edebiyat Dilbilim Eğitim ve Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 145-157.

Çetinkaya, F. Ç., & Elalmış, S. (2022). Uzaktan Eğitim Sürecinde İlk Okuma Yazma Öğretimine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Journal of Mother Tongue Education/Ana Dili Eğitim Dergisi*, 10(3).