

Farklı Metin Türlerinde Okuduğunu Anlama Becerilerinin Zihin Kuramı Becerileri Açısından İncelenmesi*

Examining Reading Comprehension Skills in Different Text Types in Terms of Theory of Mind Skills*

Serpil ELALMIŞ^{id}, Fatih Çetin ÇETİNKAYA^{id}

ÖZ

Amaç: Çalışmada zihin kuramının hikâye edici ve bilgi verici metinlerde okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisi kelime hazinesi, sözel çalışma belleği ve dikkat becerileri de dâhil edilerek incelenmiştir.

Yöntem ve Araçlar: Çalışma ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Kolay örnekleme yöntemiyle belirlenen çalışma grubunu Türkiye’den 148 ilkokul üçüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmanın verileri Yanlış Analiz Envanteri, Zihin Kuramı Görevleri, Kelime Bilgisi Ölçeği, Anlamsız Sözcük Tekrarı Listesi ve Bourdon Dikkat Testi kullanılarak toplanmıştır. Veriler basit doğrusal ve çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılarak analiz edilmiştir.

Sonuçlar: Zihin kuramı becerisi tek başına hikâye edici ve bilgi verici metinlerde okuduğunu anlama becerisini yordamaktadır. Ancak analize diğer değişkenler dâhil edildiğinde zihin kuramı becerilerinin hikâye edici metinde okuduğunu anlama becerisinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülürken bilgi verici metinde okuduğunu anlama becerisinin anlamlı bir yordayıcısı olmadığı görülmektedir. 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 Kelimeler: Dikkat, kelime hazinesi, okuduğunu anlama becerileri, sözel çalışma belleği, zihin kuramı becerileri.

ABSTRACT

Purpose: In the study, the effects of theory of mind on reading comprehension skills in narrative and informational texts were examined by including vocabulary, verbal working memory and attention skills.

Method and Materials: The study was conducted in the relational survey model. The study group, which was determined by convenience sampling method, consisted of 148 third grade primary school students from Turkey. The data of the study were collected using the Inaccurate Analysis Inventory, Theory of Mind Tasks, The Vocabulary Scale, Nonword Repetition List and Bourdon Attention Test. Data were analyzed using simple linear and multiple linear regression analysis.

Results: Theory of mind skill alone predicts reading comprehension skills in narrative and informational texts. However, when other variables are included in the analysis, it is seen that ToM skills are a significant predictor of reading comprehension skills in narrative texts, but not in informative texts. It is seen that there is a stronger 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: Attention, vocabulary, reading comprehension skills, verbal working memory, theory of mind skills.

* Bu araştırma Serpil ELALMIŞ tarafından Düzce Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsünde yapılan Yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

GİRİŞ

Öğrencilerin hikâye edici metinleri anlama düzeyinin bilgi verici metinleri anlama düzeyinden daha yüksek olduğu bilinmektedir. Ancak bu farklılıkta hangi faktörlerin rol oynadığına ilişkin literatürde görüş birliğinin olmadığı görülmektedir. Bu çalışmada hikâye edici ve bilgi verici metinlerde farklı düzeylerde anlamın kurulmasında zihin kuramının etkisi incelenmektedir. Çalışmaya hem zihin kuramı hem de okuduğunu anlama becerisinde etkisi olduğu bilinen dikkat, sözel çalışma belleği ve kelime hazinesi değişkenleri dâhil edilmiştir. Ayrıca çalışmada farklı metin türlerinde okuduğunu anlama becerisi ile belirtilen değişkenler arasındaki yordayıcı ve korelasyonel ilişki de incelenmiştir.

Zihin Kuramı Becerileri

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 vd., 2016). Zihin kuramı becerilerinin 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 gösterdiği bilinmektedir.

Birinci düzey yanlış inanç görevleri en basit ve ilk gelişen temel düzey zihin kuramı becerisidir (Baron-Cohen, 2001). Normal gelişim gösteren çocuklarda üç-beş yaş arasında geliştiği bilinmektedir (Astington ve Edward, 2010; Miller, 2009). 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 görevinde başarılı olan çocuklar, yalnızca bir kişinin (karşısındaki kişinin) zihinsel durumuna ilişkin çıkarımda bulunabilmektedir (Baron-Cohen, 2001).

İkinci düzey yanlış inanç görevleri 6 yaş düzeyinde gelişmektedir. Bu dönemde çocuklar, yalnızca karşısındaki tek bir kişinin yanlış inançları olmadığını, karşısındaki kişinin, diğer kişilere ilişkin farklı ya da yanlış inançları olabileceğini de anlamaya başlamaktadır (Astington vd., 2002; Baron-Cohen, 2001). Sosyal anlayışın gelişimi ikinci düzey yanlış inançların gelişimine bağlı olmaktadır (Perner ve Wimmer, 1985).

Bir diğer zihin kuramı becerisi olan gaf görevinde ise çocukların birden fazla kişinin birden fazla zihinsel durumunu göz önünde bulundurması gerektiği bilinmektedir. Aynı zamanda çocukların zihinsel durumlar ve kişiler arasında nasıl bağlantılı olduğunu düşünmeleri de gerekmektedir. Bu nedenle de gaf görevi sosyal etkileşimin temelini oluşturmaktadır ve gelişimsel olarak daha karmaşık olduğu ifade edilmektedir (Brüne ve Brüne-Cohrs 2006; Pearson, 2010). Bu becerinin kız çocuklarında 9, erkek çocuklarında 11 yaşlarında geliştiği bilinmektedir (Stone vd., 1998). Gaf görevi aynı zamanda 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 aşagılanmış ya da üzgün hissedeceğine ilişkin empatik anlayış içinde olması gerekmektedir (Bach vd. 2000; Brüne ve Brüne-Cohrs, 2006).

Okuduğunu Anlama ve Zihin Kuramı Becerileri Arasındaki İlişki

Okuduğunu anlama becerisinin en önemli yordayıcılarından biri olan çıkarım yapma becerisi (Hall vd., 2020) ile okuduğunu anlama becerisi arasında güçlü bir ilişki bulunmaktadır (Cain vd., 2001). Çıkarım yapma becerisi ise bilişsel bir süreçtir (Özbay ve Özdemir, 2012) ve bu süreçte zihin kuramı becerileri kullanılmaktadır (Guajardo ve Cartwright, 2016; Dore vd., 2018). Metne ilişkin anlamın kurulması, anlatılarda bulunan eylemsel ve zihinsel olmak üzere ikili konsepte ilişkin çıkarım yapma becerisine dayanmaktadır (Feldman vd., 2014; Guajardo ve Cartwright, 2016). Başka bir ifadeyle anlam kurma sürecinde okuyucu, hem kendi düşüncelerinin hem de karakterlerin düşüncelerinin, duygularının, niyetlerinin, inançlarının ve eylemlerinin nedenleri gibi zihinsel durumları göz önünde bulundurması gerekmektedir (Shanahan ve Shanahan, 1997). Bu süreçte ise zihinsel durum ifadelerine ihtiyaç duyulmaktadır (Pelletier ve Astington, 2004). 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). 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 vd., 2002; Symons vd., 2005; Tompkins, 2015). Dolayısıyla hikâyedeki olay örgüsüne ve karakterlerin zihinsel durumlarına atıfta bulunarak anlamın kurabilmesinin zihin kuramı becerilerinin gelişimine bağlı olduğu ifade edilmektedir (Nicolopoulou ve Richner, 2007; Pelletier ve Astington, 2004). 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). Pinto ve diğerleri (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.

Bilgi verici metinlere kıyasla hikaye edici metinlerde yer alan zihinsel durum ifadeleri okuyucuya metne yönelik çıkarım yapması, tahminlerde bulunması ve açıklamalarda bulunmasını sağlayacak bilgiler verdiği ifade edilmektedir (Denton vd., 2015; Graesser, vd.,1994). 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 belirtilmektedir. 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. Pelletier ve Beatty (2015) tarafından 4-12 yaş arası öğrencilerle gerçekleştirilen çalışmada ise öğrencilerin Ezop Masallarını anlamada, zihin kuramı becerilerinin rolü incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin anlama becerilerinin aşamalı bir şekilde gerçekleştiği ve zihin kuramı becerileri ile okuduğunu anlama becerisi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ifade edilmiştir.

Okuduğunu Anlama ve Zihin Kuramı Becerileri Açısından Kelime Hazinesi, Sözel Çalışma Belleği ve Dikkat

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). Aynı zamanda zihin kuramı becerileri ile zihinsel durum ifadeleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bilinmektedir (Devine ve Hughes, 2019; Gamannossi ve Pinto; 2014). Bu nedenle zihin kuramı becerileri gelişimi erken çocukluk döneminde dil aracılığıyla, çocukların başkalarının zihinsel durum ifadelerine maruz kalmasıyla başlamaktadır (Nelson, 2005). Özellikle çocuklarıyla konuşmalarında zihinsel durum ifadelerini kullanan ebeveynlerin çocuklarının, diğerlerine kıyasla zihin kuramı becerilerinin daha erken yaşta geliştiği bilinmektedir (Carpendale ve Lewis, 2004; Ebert vd., 2017; Hughes vd., 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 vd., 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). 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).

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 vd., 2018; Sesma vd., 2009; Swanson, 2011; Swanson vd., 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 vd., 2013; Hamilton vd., 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). 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.

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.

Çalışmanın Önemi ve Amacı

Yapılan çalışmalar çocukların hikâye edici metinleri anlama düzeyinin bilgi verici metinleri anlama düzeyinden daha yüksek olduğunu göstermektedir (Saadatnia vd., 2017; Temizyürek, 2008; Wu vd., 2020; Yıldırım vd., 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 vd., 2014; Cain vd., 2004; Goff vd., 2005), motivasyon (Ahmadi, 2017; Akyol ve Sural, 2020; Guthrie vd., 2007; Wigfield vd., 2016; Yıldız ve Akyol, 2011) ve akıcı okuma (Akyol ve Baştuğ, 2015; Başaran, 2013; Çetinkaya vd., 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. Buna bağlı olarak hikâye edici ve bilgi verici olmak üzere farklı metin türlerinde okuduğunu anlama üzerinde zihin kuramının yordayıcı ve korelasyonel ilişkilerin açıklanması adına bu çalışmanın önem arz ettiği düşünülmektedir. Ek olarak kelime hazinesi, sözel çalışma belleği ve dikkat değişkenlerinin de dahil edilmesiyle okuduğunu anlama becerisinde etkili olan faktörlerin açıklanması noktasında önemli bilgilerin elde edileceği düşünülmektedir.

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 vd., 2022; Kim, 2015, 2016, 2020; Sarı ve Altun, 2018) ve okuduğunu anlama becerisi üzerinde etkisi olduğunu göstermektedir (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). Ancak okuduğunu anlamayı temel alan çalışmalarda zihin kuramının okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisine ve aralarındaki ilişkiye yönelik Türk çocuklarla gerçekleştirilen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Buna bağlı olarak zihin kuramının Türk öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerindeki rolüne yönelik önemli bilgilerin elde edileceği düşünülmektedir. Tüm bunlara bağlı olarak mevcut çalışmanın 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 metinde okuduğunu anlama becerisinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?
2. Zihin kuramı bilgi verici metinde 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?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

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).

Çalışma Grubu

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. Çalışmanın katılımcıları kolay örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Kolay örnekleme yöntemi araştırmacının kolayca ulaşabileceği bir örneklemde verilerin toplanması olarak ifade edilmektedir (Büyüköztürk vd., 2021). Bu doğrultuda çalışma grubunu Türkiye'nin Bolu ilinin merkez iki ilkokulunda 2023-2024 eğitim ve öğretim yılında öğrenim görmeye devam eden toplam 148 (70 kız; 78 erkek) ilkokul üçüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Öğrencilerin yaş ortalaması 9,1 (SS=,53) dir. Katılımcılar normal gelişim gösteren ve Türkçe konuşan öğrencilerden oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Yanlış Analiz Envanteri

Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin ölçülmesinde Akyol'un (2006) Haris ve Spay (1990), Ekwall ve Shanker (1988) ve May'den (1986) yararlanarak Türkçe'ye uyarladığı Yanlış Analiz Envanteri'nin soru ölçeği kullanılmıştır. Bu kapsamda öğrencilere basit ve derinlemesine anlamaya dayalı sorular sorulmuştur.

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.

Kelime Bilgisi Ölçeği

Öğrencilerin kelime hazinesinin ölçülmesinde 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.

Anlamsız Sözcük Tekrarı Listesi

Öğrencilerin sözel çalışma belleği Akoğlu ve Acarlar (2014) tarafından geliştirilen Anlamsız Sözcük Tekrarı (AST) listesi kullanılarak ölçülmüştür.

Bourdon Dikkat Testi

Öğrencilerin dikkat düzeyini ölçmek amacıyla Benjamin Bourdon tarafından 1955 yılında geliştirilen Bourdon Dikkat Testi (BDT) kullanılmıştır.

Hikâye Edici ve Bilgi Verici Metinlerin Belirlenmesi

Çalışmada bir hikâye edici metin ve bir bilgi verici metin kullanılmıştır. Metinlerin seçiminde metindeki toplam kelime sayısı, aynı okunabilirlik düzeyine sahip olmaları, içeriğinde yer alan zihinsel durum ifadelerinin sıklığı ve öğrencilerin, seçilen metinlerle de daha önceden karşılaşmamış olmasına dikkat edilmiştir.

Metinlerde yer alan zihinsel durum ifadelerinin saptanmasında Yılmaz (2014) tarafından kullanılan sınıflandırma esas alınmıştır. Yılmaz (2014) tarafından gerçekleştirilen çalışmada zihinsel durum ifadeleri; biliş, duygu/duygulanım, ahlaki/sosyal yargı ve yükümlülük, istek/irade yapılabilirlik ve algı şeklinde sınıflandırılmaktadır.

Hikâye Edici Metin

Araştırmada kullanılmak üzere “*Eşek Arısının Başına Gelenler*” (Aydın ve Demirel, 2010) başlıklı hikâye edici metin seçilmiştir. Seçilen metin toplam 204 kelimededen oluşmaktadır. Metinde, 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)], istek/irade yapılabilirlik [istemek (4)], algı [görmek (2)] olmak üzere toplam 21 zihinsel durum ifadesi yer almaktadır.

Bilgi Verici Edici Metin

Araştırmada kullanılmak üzere “*Güneş*” (Aslan, 2018) başlıklı bilgi verici metin seçilmiştir. Seçilen metin toplam 233 kelimededen oluşmakta ve toplamda 7 zihinsel durum ifadesi içermektedir. Metinde, bilişsel [sanmak (1), aklına gelmek (1)], duygu/duygulanım [hissetmek (1)], istek/irade yapılabilirlik [başarmak (1)], algı [görmek (3)] olmak üzere toplam 7 zihinsel durum ifadesi yer almaktadır.

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). Hikâye edici metnin okunabilirliği 73.49, bilgi verici metnin okunabilirliği ise 73.45 olarak hesaplanmıştır. Metinlerin okunabilirlik düzeyi kolay ve aynı okunabilirlik düzeyine sahiptir.

Veri Toplama Süreci

Çalışmanın veri toplama süreci, çalışmanın etik açıdan uygunluğu ve çalışmanın gerçekleştirilmesi için Düzce Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu’nun 11/01/2024 tarih ve 2024/12 sayılı kararı ile gerekli etik kurul izni alınmasıyla başlamıştır. Öğrenciler ve velileri çalışma kapsamında gerçekleştirilecek uygulama süreci hakkında bilgilendirilmiş ve onay belgeleri alınmıştır.

Ölçme araçlarının uygulanmasına yönelik plan hazırlanmıştır. Hazırlanan plan toplam dört oturumdan oluşmaktadır. Her oturum tek bir okul gününü ifade etmektedir.

1.Oturum

Çalışmanın birinci oturumu öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin ölçülmesine ilişkindir. Öğrencilere hikâye edici metin dağıtılarak 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 bilgi verici metin öğrencilere dağıtılarak 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.

2.Oturum

Çalışmanın ikinci oturumunda öğrencilerin sözel çalışma belleği Akoğlu ve Acarlar (2014) tarafından geliştirilen Anlamsız Sözcük Tekrarı (AST) listesi kullanılarak ölçülmüştür. Bireysel olarak değerlendirilmeye alınan öğrencilere uygulamaya başlamadan önce uygulamaya ilişkin açıklamalar ve gerekli uyarılar yapılmıştır. AST listesinin öğrencilere uygulanması sonucu oturum sonlandırılmıştır.

3.Oturum

Çalışmanın üçüncü oturumunda öğrencilerin kelime hazinelerini ölçmek amacıyla İlter (2015) tarafından Türkçeye uyarlanmış olan Kelime Bilgisi Ölçeği kullanılmıştır. Uygulama öncesinde öğrenciler ölçeğe ilişkin bilgilendirilmiştir. Ardından ölçek öğrencilere dağıtılarak ölçüm yapılmıştır. Sonrasında dikkatin ölçülmesine geçilmiştir.

Öğrencilerin dikkat becerisi Bourdon Dikkat Testi ile ölçülmüştür (Bourdon, 1955). Test öğrencilere dağıtılmadan önce öğrencilere teste ilişkin gerekli açıklamalar yapılmıştır. Hazırlık aşamasından sonra test dağıtılmış ve 10 dakika süre başlatılmıştır. Sürenin dolması ile veri toplama süreci sonlandırılmıştır.

4.Oturum

Dördüncü oturumda Konaş ve Özsevgeç (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan Zihin Kuramı Görevleri ölçeği kullanılarak öğrencilerin zihin kuramı becerileri ölçülmüştür. Bireysel olarak değerlendirilmeye alınan öğrencilere animasyonlar bir tablet aracılığıyla izletilmiştir. Ölçümün gerçekleştirilmesinin ardından araştırmanın veri toplama süreci sonlandırılmıştır.

Verilerin Analizi

Veriler basit doğrusal ve çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Analizler Düzce Üniversitesi tarafından lisanslanan SPSS 24 (IBM Corp., 2016) paket programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Bu çalışmada okuduğunu anlama becerisine ilişkin güvenilirlik analizi doğrudan araştırma sürecinde elde edilen verilerle gerçekleştirilmiştir. Okuduğunu anlama becerisini ölçmek amacıyla kullanılan Yanlış Analiz Envanteri'nin puanlayıcılar arası güvenilirliği, bu çalışma kapsamında araştırmacı tarafından analiz edilmiştir. Bu doğrultuda, veri setinden rastgele seçilen 50 katılımcının puanları iki bağımsız puanlayıcı tarafından değerlendirilmiş ve Pearson korelasyon testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar iki puanlayıcı arasında güçlü ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir ($r = .93$, $p < .05$). Bu bulgu, puanlamaların tutarlı olduğunu ve ölçümün güvenilirliğinin yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu işlemin tüm veri setine uygulanmamasının nedeni zamandan ve maliyetten tasarruf etmektir.

Çalışmada kullanılan diğer veri toplama araçlarının geçerlik ve güvenilirlikleri ise alanyazındaki önceki çalışmalarla desteklenmiştir. Zihin Kuramı Görevleri'nin güvenilirliği Özbek (2021) tarafından yapılmış; KR-20 güvenilirlik katsayısı .878 olarak bulunmuştur. Bu değer, ölçme aracının yüksek iç tutarlılığa sahip olduğunu göstermektedir.

Kelime bilgisi ölçeğinin KMO değeri, yapılan analizler neticesinde .779 bulunmuştur (İlter, 2015). Bu, ölçeğin faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir. Sözel çalışma belleği ölçümünde kullanılan Anlamsız Sözcük Tekrarı Listesi'nin güvenilirliği Akoğlu ve Acarlar (2014) tarafından belirlenmiş ve gözlemciler arası tutarlılık %92.4 olarak bildirilmiştir. Bourdon Dikkat Testi'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışması ise Karaduman (2004) tarafından yapılmış ve korelasyon katsayısı .78 olarak bulunmuştur.

Sonuç olarak, çalışmada kullanılan tüm ölçme araçlarının geçerlik ve güvenilirlik açısından yeterli kanıt sunduğu; özellikle okuduğunu anlama ölçümlerinin güvenilirliğinin doğrudan bu araştırma kapsamında yapılan analizle desteklendiği söylenebilir.

BULGULAR

Tanımlayıcı İstatistikler, Normallik Dağılımı ve Çoklu Bağlantılılık

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 ve 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).

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 değer 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.

Zihin Kuramı Becerilerinin Hikâye Edici ve Bilgi Verici Metinlerde Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerinde Etkisi

Zihin kuramının hikâye edici metinde okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisine test etmek amacıyla gerçekleştirilen basit doğrusal regresyon analizine ilişkin sonuçlar Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Basit Doğrusal Regresyon Analizine İlişkin İstatistiksel Bulgular

B.sız Değ.	B.lı Değ.	B	SH	R	R ²	B	F	t	p
Zihin Kuramı	Hikâye Edici Metin	1.884	.256	0.521	0.27	.521	54.266	7.367	.000

n=148

Tablo 1’e göre hikâye edici metinlerde okuduğunu anlama becerisindeki değişimin %27’si zihin kuramı değişkeniyle açıklanmaktadır ($F([1],[148]) = [54.266]$, $p = [< .001]$). Ayrıca zihin kuramı değişkeninin hikâye edici metinde okuduğunu anlama becerisinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir ($\beta = .52$, $p < .001$).

Zihin kuramının bilgi verici metinde okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisine test etmek amacıyla gerçekleştirilen basit doğrusal regresyon analizine ilişkin sonuçlar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonucuna İlişkin İstatistiksel Bulgular

B.sız Değ.	B.lı Değ.	B	SH	R	R ²	B	F	t	p
Zihin Kuramı	Bilgi Verici Metin	.869	.229	.300	.090	.300	14.388	3.793	.000

n=148

Tablo 2’ye göre bilgi verici metinlerde okuduğunu anlama becerisindeki değişimin %09’u zihin kuramı değişkeniyle açıklanmaktadır ($F([1],[148]) = [14.388]$, $p = [< .001]$). Ayrıca zihin kuramı değişkeninin bilgi verici metinde okuduğunu anlama becerisinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir ($\beta = .30$, $p < .001$).

Kelime Hazinesi, Zihin Kuramı, Sözel Çalışma Belleği ve Dikkatin Hikâye Edici ve Bilgi Verici Metinlerde Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerinde Etkisi

Kelime hazinesi, zihin kuramı, sözel çalışma belleği ve dikkat değişkenlerinin hikâye edici metinde okuduğunu anlama becerisini yordayıp yordamadığı incelenmiştir. Bu doğrultuda gerçekleştirilen çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda elde edilen istatistiksel bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonucuna İlişkin İstatistiksel Bulgular

B.sız Değ.	B.lı Değ.	B	SH	β	T	p	r	R
Kelime Hazinesi	Hikâye Edici Metin	.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						

Hikâye edici metinde okuduğunu anlama becerisinde meydana gelen değişimin %39'u kelime hazinesi, zihin kuramı, sözel çalışma belleği ve dikkat değişkenleri tarafından açıklanmaktadır ($F([4],[143]) = [22.738]$, $p = [< .001]$). Ayrıca 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.

Kelime hazinesi, zihin kuramı, sözel çalışma belleği ve dikkat değişkenlerinin bilgi verici metinde okuduğunu anlama becerisini yordayıp yordamadığı incelenmiştir. Bu doğrultuda gerçekleştirilen çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda elde edilen istatistiksel bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonucuna İlişkin İstatistiksel Bulgular

B.sız Değ.	B.lı Değ.	B	SH	β	T	p	r	R
Kelime Hazinesi	Bilgi Verici Metin	.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		R²= .300						
F _(4,143) =15.321		p= .0000						

Bilgi verici metinde 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.

Değişkenler Arası İlişkiler

Değişkenler arasındaki ilişkinin analizinde Pearson Korelasyon testi kullanılmıştır. Teste ilişkin bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Değişkenler Arası Pearson Korelasyon Testine İlişkin 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

Hikâye edici metinde okuduğunu anlama becerisi değişkeni ile kelime hazinesi ($r = .44$, $p = .000$, $p < .001$), zihin kuramı ($r = .52$, $p = .000$, $p < .001$), sözel çalışma belleği ($r = .32$, $p = .000$, $p < .001$) ve dikkat ($r = .36$, $p = .000$, $p < .001$) değişkenleri arasında pozitif yönde anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki olduğu görölmektedir.

Bilgi verici metinde okuduğunu anlama becerisi değişkeni ile kelime hazinesi ($r = .46$, $p = .000$, $p < .001$), zihin kuramı ($r = .30$, $p = .000$, $p < .001$) ve sözel çalışma belleği ($r = .41$, $p = .000$, $p < .001$) değişkenleri arasında pozitif yönde anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki olduğu görölmektedir. Buna ek olarak bilgi verici metinde okuduğunu anlama becerisi değişkeni ile dikkat değişkeni arasında pozitif yönde anlamlı ve zayıf düzeyde bir ilişki olduğu görölmektedir ($r = .26$, $p = .002$, $p < .001$).

Kelime hazinesi değişkeni ile zihin kuramı ($r = .30$, $p = .000$, $p < .001$) sözel çalışma belleği ($r = .34$, $p = .002$, $p < .001$) ve dikkat ($r = .31$, $p = .000$, $p < .001$) değişkenleri arasında pozitif yönde anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki olduğu görölmektedir.

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

Sözel çalışma belleği ile dikkat değişkeni ($r = .14$, $p = .092$, $p < .001$) arasında ise anlamlı bir ilişkinin olmadığı görölmektedir.

Tüm bunlara ek olarak hikâye edici metinde okuduğunu anlama puanı ile bilgi verici metinde okuduğunu anlama puanı arasında ($r = .52$, $p = .000$, $p < .001$) pozitif yönde anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki olduğu görölmektedir.

SONUÇ, TARTIşMA VE ÖNERİLER

Alanyazın incelendiğinde mevcut çalışma dahil olmak üzere yapılan çalışmalarda çocukların hikaye edici metinleri anlama düzeyinin, bilgi verici metinleri anlama düzeyinden daha yüksek olduğu görölmektedir (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 görölmektedir. Çalışmanın sonuçlarına göre bu farklılıkta zihin kuramı becerileri etkili olmaktadır.

Mevcut çalışmada tek başına zihin kuramının hikâye edici ve bilgi verici metinlerde okuduğunu anlama becerisinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu görölmektedir. Analize çeşitli değişkenlerin eklenmesiyle birlikte gerçekteştirilen analiz sonucunda ise zihin kuramının hikaye edici metinde anlamlı bir yordayıcı olduğu ancak bilgi verici metinde anlamlı bir yordayıcı olmadığı görölmektedir. Okuduğunu anlama sürecinde okuyucu metne ilişkin ayrıntıları hatırlayarak, anlam çıkarmakta ve metindeki örtük anlamlara ilişkin çıkarımlarda bulunmaktadır (Akyol vd., 2013; Brasell ve Rasinski, 2008; Hall vd., 2020; Perfetti vd., 2005). Hikâye edici metinlerde yer alan zihinsel durum ifadeleri bu süreçte okuyucuya çıkarımda bulunmasını sağlayacak karakterlerin duygularına, bilgilerine, isteklerine, düşüncelerine ve eylemlerine ilişkin birçok bilgi vermektedir (Shanahan ve Shanahan, 1997). 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 etkilemektedir. 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). Tüm bunlara bağlı olarak benzer şekilde bu çalışma ile 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.

Kelime hazinesi, zihin kuramı ve dikkat değişkenlerinin hikâye edici metinde okuduğunu anlama becerisinin anlamlı birer yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılırken bilgi verici metinde ise kelime hazinesi ve sözel çalışma belleği değişkenlerinin okuduğunu anlama becerisinin anlamlı birer yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna ek olarak hikâye edici ve bilgi verici metinlerin kelime hazinesi, zihin kuramı, sözel çalışma belleği ve dikkat değişkenleri ile ilişkili olduğu görülmektedir. Hikâye edici metinde okuduğunu anlama puanı ile zihin kuramı değişkenleri arasında, bilgi verici metinde okuduğunu anlama puanı ile kelime hazinesi değişkenleri arasında diğer değişkenlere kıyasla daha yüksek düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Yıldırım ve diğerleri (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. Tüm bunlardan hareketle hikâye edici metinlerin anlaşılmasında zihin kuramı becerileri, bilgi verici metinlerin anlaşılmasında ise kelime hazinesinin daha önemli rol oynadığı düşünülmektedir.

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 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 çalışmada ise sözel çalışma belleği değişkeninin bilgi verici metinde okuduğunu anlamamanın anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülürken hikâye edici metinlerde anlamlı bir yordayıcısı olmadığı görülmüştür.

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. 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. Bu süreçte ise 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 vd., 2000; Yılmaz, 2014). 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 vd., 1997; Guajardo ve Watson, 2002; Symons vd., 2005).

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.

Buna ek olarak etkileşimli sesli okuma yöntemi ile okunan resimli çocuk kitaplarının çocukların kelime hazinelerini zenginleştirdiği ve dil becerilerini geliştirdiği görülmektedir (Akoğlu vd., 2014; Arnold vd., 1994; Bıçakçı vd., 2018; Cohen vd., 2012; Çetinkaya vd., 2018; Hargrave ve Sénéchal, 2000; Opel vd., 2009; Ramsey vd., 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.

Tüm bunlara bağlı olarak öğretmenlere, ebeveynlere ve araştırmacılara hikâye edici metinleri anlama becerilerinin desteklenmesinde resimli çocuk kitaplarının etkileşimli sesli okunması önerilmektedir. Bu süreçte kitaplarda yer alan karakterlerin düşünce ve duygularına ilişkin soruların sorulması zihin kuramı becerilerinin geliştirmesine katkı sunacaktır. Bu da çocukların metni daha derinlemesine anlamalarına ve karakterlerin bakış açılarını kavramalarına katkı sağlayacaktır. Buna ek olarak etkileşimli okumanın çocukların kelime hazinelerini geliştirdiği göz önüne alındığında, etkileşimli okuma bilgi verici metinlerin anlaşılmasını da destekleyecektir. Böylelikle çocukların farklı metin türlerini anlama becerilerinin güçlendirilmesine katkı sağlanacağı düşünülmektedir. Gelecekteki araştırmalarda ise zihin kuramı becerilerinin farklı yaş gruplarında ve sosyoekonomik düzeylerde okuduğunu anlama üzerindeki etkisi incelenebilir.

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.
- 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/S030.500.0905006963>
- 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>
- 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 ifade edici dil becerilerine etkileri. *İlköğretim Online*, 13(2).
- Akyol, H. (2006). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. 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.
- 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/10.1080/10888.438.2014.902461>

- Arslan B, Hohenberger A., & Verbrugge, R. (2017). Syntactic recursion facilitates and working memory predicts recursive theory of mind. *PLoS ONE* 12: e0169510. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0169510>
- Aslan, A. (2018). *İlkokul Türkçe 3 ders kitabı*. Gizem Yayıncılık.
- Astington, J. W., & Baird, J. A. (Eds.).(2005). *Why language matters for theory of mind*. Oxford University Press.
- 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, G. & Demirel, T. (2010). *İlköğretim Türkçe 3 öğretmen kılavuz kitabı*. Kelebek Matbaacılık.
- 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/10.1080/135.468.00050083520>
- Baron-Cohen, S. (2001). Theory of mind in normal development and autism. *Prisme*. 34(1), 74-183, 2001.
- 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., 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.
- Başaran, M. (2013).Reading fluency as an indicator of reading comprehension. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(4), 2287-2290.
- 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>
- 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>
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (23 ed.). Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2021). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (30.Bs.). Pegem.
- 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>
- 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>
- 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/10.1080/15240.754.2011.636490>
- Çetinkaya, Ç. (2011). *İlköğretim 4 Ve 5. Sınıf öğrencilerinin kelime kullanım sıklıkları üzerine bir araştırma* [Yayımlanmamış doktora tezi] Gazi Üniversitesi.
- 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.org/10.17719/jisr.2018.2825>.
- 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>
- 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.
- 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>
- Dore, R. A., Amendum, 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>
- 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>
- Feldman, C. F., Bruner, J., Renderer, B., & Spitzer, S. (2014). Narrative comprehension. In *Narrative thought and narrative language* (pp. 1-78). Psychology Press.
- Fraenkel, Jack R., & Wallen, Norman E. (2009). *How to design and evaluate research in education* (Seventh ed.). McGraw-Hill.
- 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/10.1177/014.272.3714535875>
- 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.). 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>
- 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.
- 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/10.1080/002.213.20209598686>
- 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>
- 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/10.3102/003.465.43231171345>
- 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)
- 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>
- Howlin, P., Baron Cohen, S., & Hadwin, J. (2016). *Otizmi olan çocuklara zihin okumayı öğretmek*. Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışma.
- İlter, İ. (2015). Sosyal bilgilerde kelime hazinesinin geliştirilmesinde frayer modelinin etkisinin incelenmesi. *Elementary Education Online*, 14(3), 1107-1129. <https://doi.org/10.17051/ieo.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>
- 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>
- Karaduman, B. D. (2004). *Dikkat toplama eğitim programının ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin dikkat toplama düzeyi, benlik algısı ve başarı düzeylerine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi] Ankara Üniversitesi.
- Karasar, Niyazi. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Keskin, H. K. (2012). *Akıcı okuma yöntemlerinin okuma becerileri üzerindeki etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi] Gazi Üniversitesi.
- 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. (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>
- Kontas, T., & Ozsevec, L. C. (2015). Investigating the development of Theory of Mind: Post pre-school children. *The Anthropologist*, 22(2), 176-184.

- Kurudayıoğlu, M. (2018). Kelime hazinesinin zihinsel boyutu. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(1), 1-16.
- 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>
- 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/978.019.5159912.003.0002>
- 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>
- 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., & 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 ilişkinin incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi] Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- 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/10.1002/978.047.0757642.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>
- 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/10.1177/026.565.90211019449>
- 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/10.1080/104.092.80903375685>

- 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 comparison 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>
- 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>
- 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). 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
- 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/10.1080/092.970.40802220029>
- 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>
- 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/10.1162/089.892.998562942>
- 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>
- 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>
- 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>
- 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.
- 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>
- 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>
- 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*. IBM Corp. Released 2016.
- IBM SPSS Statistics for Windows, Version 24.0. Armonk, NY: IBM Corp.

- 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., & 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.
- Yılmaz, Ş. (2014). *Resimli öykü kitaplarının zihin kuramı açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi] Trakya Üniversitesi.

Examining Reading Comprehension Skills in Different Text Types in Terms of Theory of Mind Skills

Serpil ELALMIŞ^{ID}, Fatih Çetin ÇETİNKAYA^{ID}

Introduction and purpose

It is known that students' comprehension level of narrative texts is higher than that of informational texts. However, there is no consensus in the literature regarding the factors playing a role in this difference. Theory of mind skills are necessary for realizing a healthy and successful communication (Astington & Edward, 2010) as well as for understanding verbal and written discourse (Kim et al., 2021). This study examines the effect of ToM on the construction of meaning at different levels in narrative and informational texts. In addition, attention, verbal working memory and vocabulary variables, which are known to have an effect on both theory of mind and reading comprehension skills, were included in the study. In addition, the predictive and correlational relationship between reading comprehension skills in different text types and the aforementioned variables were also examined in the study.

Literature Review

Studies conducted in this context show that ToM skills have an effect on listening comprehension skills (Jackson et al., 2022; Kim, 2015, 2016, 2020; Sarı & Altun, 2018) and reading comprehension skills (Atkinson et al., 2017; DeNigris et al., 2022; Dore et al., 2018; Guajardo & Cartwright, 2016; Holmer et al., 2016; Kim et al., 2021; Pelletier & Beatty, 2015; Strasser & Río, 2014). However, among the studies based on reading comprehension, there is no study conducted with Turkish children on the effect of theory of mind on reading comprehension skills and the relationship between them.

Methodology

It is known that students' comprehension level of narrative texts is higher than that of informational texts. However, there is no consensus in the literature regarding the factors that play a role in this difference. In this study, the effect of ToM on the construction of meaning at different levels in narrative and expository texts is examined. In addition, attention, verbal working memory and vocabulary variables, which are known to have an effect on both ToM and reading comprehension skills, were included in the study. In addition, the predictive and correlational relationship between reading comprehension skills in different text types and the aforementioned variables were also examined in the study. The current study was conducted in the relational survey model. The study group consisted of 148 third grade primary school students. The students' reading comprehension skills were measured using the False Analysis Inventory (Akyol, 2006), theory of mind skills were measured using the Theory of Mind Tasks (Kontaş & Özsevgeç, 2015), vocabulary was measured using the Vocabulary Scale (İlter, 2015), and verbal working memory was measured using the Nonsense Word Repetition List (Akoğlu & Acarlar, 2014). In the study, a narrative text titled "What Happens to the Wasp" (Aydın & Demirel, 2010) was selected. The selected text consists of 204 words in total. There are 21 mental state expressions in the text. The informative text titled "The Sun" (Aslan, 2018) was selected for the study. The selected text consists of a total of 233 words and contains a total of 7 mental state expressions.

Results, conclusion and suggestions

In the present study, it is seen that theory of mind alone is a significant predictor of reading comprehension skills in narrative and expository texts. As a result of the analysis conducted with the addition of various variables to the analysis, it is seen that ToM is a significant predictor in narrative text but not in expository text. With ToM skills, the reader is aware of the mental states of the characters in the story and can make inferences and judgments about their intentions based on their mental representations (Pelletier & Beatty, 2015). According to Kim et al. (2021), mental state expressions weakly affect the construction of meaning in expository texts, but strongly affect the construction of meaning in narrative texts. In addition, it is stated that the frequency of mental state expressions in narrative texts is higher than the frequency of mental state expressions in expository texts. Therefore, more mental state expressions are used in the recall of narrative texts compared to informational texts, and it is stated that theory of mind skills are effective in this process (Kim et al., 2021). Based on all these, similar to this study, mental state expressions in narrative texts have a stronger effect on the construction of meaning compared to informational texts and it is thought that the theory of mind variable is effective in this process. Accordingly, it is thought that readers' comprehension level of narrative texts is higher than their comprehension level of informational texts.

It was concluded that vocabulary, theory of mind and attention variables were significant predictors of reading comprehension skills in the narrative text, while vocabulary and verbal working memory variables were significant predictors of reading comprehension skills in the informational text. In addition, it is seen that narrative and expository texts are related to vocabulary, theory of mind, verbal working memory and attention variables. It is seen that there is a higher level of relationship between the reading comprehension score in the narrative text and theory of mind variables, and between the reading comprehension score in the informational text and vocabulary variables compared to other variables.

It is seen that the attention variable has a higher level of significant and positive relationship with reading comprehension skills in narrative text compared to reading comprehension skills in expository text.

Illustrated children's books are a rich source in terms of conveying mental states (Dyer et al., 2000; Yılmaz, 2014). Another important point in the development of ToM skills is verbal interaction. It is known that the development of ToM skills begins in early childhood through language, when children are exposed to the mental state expressions of others (Nelson, 2005: 29). For this reason, it is recommended that children's picture books should be read with the interactive reading method in the development of vocabulary, which is known to have an effect on reading comprehension and ToM skills.

Araştırmanın Etik İzni

Çalışmanın etiğe uygunluğu ve gerçekleştirilebilmesi amacıyla Düzce Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulundan 11/01/2024 tarihli 2024/12 karar sayısı ile "Etik Kurul İzni" ve Bolu İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Birinci yazar (%50) ve ikinci yazar (%50) çalışmaya eşit katkı sağlamıştır. Veri toplama süreci birinci yazar tarafından yürütülmüştür. İkinci yazar, çalışmanın kavramsallaştırılması, veri toplama süreci, verilerin analizi ve raporlanması olmak üzere her adımda danışman olarak rehberlik etmiş; ayrıca son okuma ve düzenleme aşamalarında katkıda bulunmuştur.

Çatışma Beyanı

Yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Bu makaleye atıf yapmak için / To cite this article:

Elalınış, S. & Çetinkaya, FÇ. (2025). Farklı metin türlerinde okuduğunu anlama becerilerinin zihin kuramı becerileri açısından incelenmesi. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5 (2): 139-158. doi: 10.55008/te-ad.1706385